

**“EDUCACIÓN INCLUSIVA:
INVOLUCRAMIENTO DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS CON
DISCAPACIDAD, CASO PROYECTO DE REFORZAMIENTO DE CAPACIDADES EN EL CEBE
PEDRO JOSÉ TRIEST”**

**AUTOR
LINO ROSALES, ERIK JOHN**

Tesis para optar el grado de Magíster en Gerencia de Empresas Sociales para la
Innovación y el Desarrollo Local

Asesor: PhD. MARIO ENRIQUE VARGAS SÁENZ

UNIVERSIDAD EAFIT
ESCUELA DE ADMINISTRACIÓN
MEDELLÍN
2018



Resumen ejecutivo

El Centro de Educación Básica Especial (CEBE) Pedro José Triest, surge en junio de 1998, como una institución de la Congregación de los Hermanos de la Caridad, mientras que el Proyecto de Reforzamiento de Capacidades (PRC), materia de la presente investigación, se inicia luego de una experiencia de doce años de organizar campamentos de verano para niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad, física y mental, donde se les impartía conocimientos sobre cómo desarrollar habilidades para la vida diaria y de autocuidado.

Durante el mes que duraba el campamento, se realizaban diversas actividades recreativas; lamentablemente, al siguiente año, lo aprendido se perdía de manera total o parcial. Por tal motivo, la Congregación de los Hermanos de la Caridad, decidió iniciar un servicio regular para los NNA y sus familias que, a través del CEBE Pedro José Triest, brinde servicio durante todo el año, implementando así un modelo basado en el Currículum Funcional Natural desarrollado por el Centro Ann Sullivan del Perú (CASP). Dicho trabajo tiene como base principal la independencia e inclusión de las personas con necesidades educativas especiales y sus familias, al sistema educativo regular y la comunidad.

El proyecto, cuya duración fue programada de enero a diciembre de 2015, pretende mejorar la participación e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad, a través de capacitaciones y entrenamientos, con la finalidad de mejorar la intervención en la enseñanza de habilidades útiles y productivas para la vida diaria. Durante los talleres realizados para padres, hermanos, amigos y tutores, así como en las visitas realizadas a casa, se les evalúa y entrena con el propósito de fortalecer el manejo de procedimientos específicos que beneficien la inclusión escolar, familiar y a la comunidad de los NNA con discapacidad. De igual modo, se trabaja con otros colegios de educación básica especial, enfatizando la enseñanza de habilidades de acuerdo a la edad, y buscando además la independencia y la funcionabilidad en el presente y futuro.

Por otro lado, el objetivo del presente estudio es identificar los factores del proyecto que inciden en la participación e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad, analizando el diseño, la implementación y las acciones realizadas, así como la percepción de las familias, con la finalidad de formular una propuesta de modelo de gestión que mejore su participación e involucramiento, generando conocimientos que permitan mejorar la gestión de proyectos relacionados con el fortalecimiento de capacidades, pero sobre todo con la educación de los NNA con discapacidad

Para el análisis e interpretación de los resultados del proyecto se tomó en consideración algunos factores como el diseño del mismo, la percepción de las familias respecto a los beneficios del programa, las capacidades de los facilitadores que participan, el contenido de las capacitaciones y la participación de las familias. En base a los hallazgos encontrados, surge la propuesta de incluir a los involucrados desde el diseño del proyecto, lo que permitiría aumentar el nivel de participación de las familias hasta lograr una planificación conjunta.

Índice

Resumen ejecutivo	2
Índice	3
Introducción	6
1) Justificación	8
2) Objetivos.....	9
2.1. Objetivo general	9
2.2. Objetivos específicos.....	9
3) Marco teórico referencial	10
3.1. Política social universal y política nacional	10
3.2. Diagnóstico contextual	21
3.3. Marco normativo	23
3.4. Marco conceptual	30
4) Diseño de la investigación.....	32
4.1. Forma de investigación, perspectivas desde la Gerencia Social y marcos conceptuales... 32	
4.2. Estrategia metodológica e información revelada según el enfoque metodológico	33
4.3. Diseño muestral, unidades de análisis, fuentes de información e instrumentos.	33
4.4. Proceso de relevamiento de información, procesamiento y análisis	37
5) Presentación del proyecto.....	37
5.1. Caracterización geográfica, económica y social de la población.....	37
5.2. Estrategia, estructura y potencial humano	39
5.3. Proceso de generación del problema materia de investigación.....	41
6) Análisis e interpretación de resultados.....	43
6.1. Diseño del proyecto	43
6.2. Percepción de las familias respecto a los beneficios del programa.....	49
6.3. Capacidades de los facilitadores del proyecto	54
6.4. Contenido de las capacitaciones.....	60
6.5. Participación de las familias del proyecto	64
7) Conclusiones	70
8) Propuesta de solución	71
9) Referencias.....	78
10) Apéndice.....	81

Índice de tablas

Capítulo 3

Tabla 3.1: Escalera de la Participación Ciudadana (p. 17)

Tabla 3.2: Continuum de la Participación Ciudadana (p. 18)

Capítulo 6

Tabla 6.3: Continuum de Participación Ciudadana (p. 68)

Índice de figuras

Capítulo 3

Figura 3.1: Estrategia del Proyecto (p. 11)

Figura 3.2: Empoderamiento de los facilitadores del proyecto (p. 13)

Figura 3.3: Empoderamiento de los padres beneficiarias del proyecto (p. 13)

Figura 3.4: Participación e involucramiento de los padres de familia (p. 14)

Figura 3.5: Participación e involucramiento de los facilitadores del proyecto (p. 15)

Figura 3.6: Efectos de la participación e involucramiento (p. 15)

Capítulo 5

Figura 5.7: Estructura Organizativa (p. 40)

Figura 5.8: Causas (p. 42)

Figura 5.9: Efectos (p. 42)

Capítulo 6

Figura 6.10: Presencia de aspectos claves (p. 43)

Figura 6.11: Evaluación de diseño de proyecto (p. 45)

Figura 6.12: Cadena de resultados analizados del diseño (p. 46)

Figura 6.13: Estrategia planteada en el diseño del proyecto (p. 47)

Figura 6.14: Cronograma y número de actividades planteados en el diseño del proyecto (p. 47)

Figura 6.15: Costo de las actividades planteadas en el diseño del proyecto (p. 48)

Figura 6.16: Género de los participantes (p. 50)

Figura 6.17: Edad de los participantes (p. 50)

Figura 6.18: Nivel de estudios alcanzado (p. 51)

Figura 6.19: Padres que consideran que sus hijos con discapacidad tienen derecho a la educación (p. 51)

Figura 6.20: Padres que consideran que sus hijos con discapacidad ocasionan mayor gasto (p. 52)

Figura 6.21: Padres que consideran el proyecto como una buena opción (p. 53)

Figura 6.22: Padres que recomendarían el proyecto (p. 53)

Figura 6.23: Fortalecimiento de capacidades (p. 54)

Figura 6.24: Género de los facilitadores (p. 55)

Figura 6.25: Edad de los facilitadores (p. 55)

Figura 6.26: Experiencia en el rubro de los facilitadores del proyecto (p. 56)

Figura 6.27: Nivel de estudios de los facilitadores (p. 56)

Figura 6.28: Tiene las habilidades necesarias para los talleres (p. 57)

Figura 6.29: Las actividades de capacitación están relacionados a sus estudios (p. 57)

Figura 6.30: Requiere estudios complementarios para realizar los talleres (p. 58)

Figura 6.31: Tiene experiencia en los temas a capacitar (p. 58)

Figura 6.32: Tiene experiencia en capacitación de adultos (p. 59)

Figura 6.33: Los directivos tienen experiencia para apoyar la labor (p. 59)

Figura 6.34: Esquema (p. 61)

Figura 6.35: Percepción de relación entre contenidos de capacitación y objetivos del proyecto (p. 62)

Figura 6.36: Los contenidos de capacitación se desarrollan acorde al plan del proyecto (p. 63)

Figura 6.37: Los recursos destinados al proyecto favorecen el desarrollo de los temas de capacitación (p. 63)

Figura 6.38: Están comprometidos con el proyecto (p. 64)

Figura 6.39: Se encuentran informados de las actividades del proyecto (p. 65)

Figura 6.40: Son consultados sobre las actividades del proyecto (p. 66)

Figura 6.41: Participan de las decisiones del proyecto (p. 66)

Capítulo 8

Figura 8.42: Propuesta al modelo de gestión del proyecto (p. 72)

Figura 8.43: Propuesta para el involucramiento de las familias en la ejecución del proyecto (p. 73)

A mis padres y hermanas, que me apoyaron en todo momento
para lograr el presente objetivo.

Erik John Lino Rosales

Introducción

La presente investigación se refiere a la problemática de la inclusión educativa que, durante décadas, ha causado la exclusión de poblaciones vulnerables debido a condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas, sensoriales e intelectuales en el Perú. Este estudio se enfocará sobre todo en estos dos últimos aspectos, desde una perspectiva de exclusión.

De acuerdo con la información presentada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “aproximadamente el 80% de los 200 millones de niños del mundo que, según las estimaciones, sufren discapacidades viven en países en desarrollo; muy pocos de entre ellos reciben una atención sanitaria y una educación adecuadas, y menos de un 2% reciben algún tipo de servicios especiales”¹. En el Perú, de acuerdo a la Encuesta Nacional Continua (ENCO) de 2006, realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), se determinó que el 8.4% de la población peruana presenta algún tipo de discapacidad; es decir que, de cada 100 habitantes, 8 tienen algún tipo de discapacidad, que puede ser sensorial o intelectual.

Con la finalidad de ubicarnos en la problemática del marco institucional, podemos mencionar que, a partir de referencias nacionales e internacionales, se han ido modificando conceptos, políticas, culturas y prácticas educativas, a fin de promover la transformación del sistema escolar hacia la inclusión de personas con discapacidad y de atender a todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades y del contexto en que se desarrollen.²

En tal sentido, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, señala en su Art. 24 que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativas, así como la enseñanza a lo largo de la vida. Este importante marco supone una nueva ética, una revaloración de los derechos humanos, una nueva perspectiva en la construcción y organización de la

¹ Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica*. Paris, Francia. UNESCO.

² Dirección General de Educación Básica Especial. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y Perspectivas*. Lima, Perú. Ministerio de Educación.

institución educativa, así como la realización de ajustes razonables, en función a las necesidades y características individuales de todos los estudiantes.

Por su parte, el Perú ha hecho suyos los alcances de la convención y los ha formalizado a través de un decreto legislativo del Congreso de la República. Asimismo, al revisar los avances de la educación inclusiva en el país, debe considerarse las grandes disparidades socioeconómicas, culturales y geográficas de las regiones, además de las actitudes asumidas por los actores, que han originado el incremento de las barreras y la profundización de las brechas de exclusión a las poblaciones vulnerables, sobre todo de las que muestran algún tipo de discapacidad. Es sobre tales actores, en quienes se enfoca esta investigación, debido a que se han logrado avances en materia de política y normatividad, pero existe aún una limitada participación e involucramiento por parte de algunos de ellos, principalmente de las familias.

El Ministerio de Educación, de acuerdo a la Constitución Política del Perú, Ley N° 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE), órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, es el encargado de asumir la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para tales personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y la comunidad. Conforme a ello, las familias son un actor importante y es necesaria una mayor participación e involucramiento de las mismas.

La investigación de esta problemática social se realizó por el interés de identificar por qué el programa de educación inclusiva, que promueve el Ministerio de Educación, no está logrando la adecuada participación de los padres de familia en la educación de sus hijos con discapacidad. Al analizar el modelo de gestión, se pretende generar herramientas metodológicas que permitan mejorar la gestión del proyecto, de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) y, por ende, mejorar los resultados que se vienen obteniendo a nivel nacional.

Durante el desarrollo de la investigación, una de las principales limitaciones fue disponer de información oficial actualizada sobre el tema de discapacidad, educación inclusiva y participación en el Perú, ya que se cuenta básicamente con los datos del INEI, referidos a los resultados de la ENCO, y con los datos de atención de los SAANEE, reportados por el Censo Escolar del Ministerio de Educación.

1) Justificación

El CEBE Pedro José Triest, objeto del presente estudio, es una institución que cuenta con 16 años de experiencia en trabajo con NNA con discapacidad y que pertenece a una red de instituciones que manejan el tema de discapacidad a nivel nacional, con el respaldo de la Congregación Internacional de los Hermanos de la Caridad. En 2010, intensificó su labor con las familias e implementó un modelo basado en el método de enseñanza del CASP, denominado: Curriculum Funcional-Natural, donde las familias constituyen el principal soporte.

De acuerdo a la normatividad del Ministerio de Educación, es necesario incorporar la participación de las familias en la educación de los NNA con discapacidad y es justamente en ese aspecto donde existen limitados avances a la fecha. Dicho problema aqueja también al CEBE Pedro José Triest, debido a que, a pesar de haberse intensificado labores, existe aún escasa participación e involucramiento por parte de los padres. Por lo tanto, la pregunta que pretende responder esta investigación es: ¿por qué no se está logrando una adecuada participación e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad y en qué radica su importancia con respecto a programas y proyectos relacionados al tema?

Por lo tanto, el presente estudio busca sobre todo conocer cómo se viene aplicando la normatividad referida a la participación de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad, así como identificar los factores que inciden en su limitada participación e involucramiento, a fin de proponer mejoras que permitan lograr resultados más satisfactorios en el proyecto, siempre de acuerdo al modelo planteado por el Ministerio de Educación.

2) Objetivos

2.1. Objetivo general

Conocer los factores que limitan la participación e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad y analizar su importancia, con la finalidad de proponer un modelo de gestión que permita mejorar tales aspectos.

2.2. Objetivos específicos

1. Analizar si el diseño del proyecto es eficiente en relación a la participación de las familias.
2. Determinar las capacidades con que cuentan los facilitadores del proyecto y su influencia en el involucramiento de las familias.
3. Evaluar los contenidos de las capacitaciones que se imparten y su influencia en el involucramiento de las familias.
4. Analizar la percepción de las familias respecto a su involucramiento en el proyecto.
5. Identificar los resultados que ha logrado el proyecto respecto a la participación e involucramiento de las familias.
6. Proponer una estrategia que promueva la participación e involucramiento de las familias.

3) Marco teórico referencial

3.1. Política social universal y política nacional

Como marco referente y general de la presente investigación, se ha considerado un concepto universal sobre el enfoque de las capacidades, propuesto por Amartya Sen³, que serían las capacidades de las que cada persona dispondría para poder convertir sus derechos en libertades reales. Esta expansión de la libertad enfatiza sobre todo la posibilidad de participar de decisiones sociales y en la toma de decisiones que impulsen el progreso de oportunidades. Dicho enfoque, también conocido como enfoque de desarrollo humano, ha sido considerado además para relacionar la gestión educativa y la participación con una apropiada calidad de vida, y propone que el desarrollo no sólo se fundamenta en los recursos o la opulencia, sino también en las actividades que se puedan realizar y el modo de vida que se pueda elegir.

Por su parte Martha Nussbaum⁴ plantea un enfoque neo-aristotélico, presentando explícitamente una lista mínima necesaria de capacidades funcionales humanas centrales que permiten a la persona realizar una vida libremente orientada. Las capacidades humanas remiten a lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser. Nussbaum propone analizar al individuo más allá de los indicadores económicos e indagar cómo se comporta en todas las funciones estimadas como importantes. A diferencia del enfoque liberal que considera al desarrollo como crecimiento económico y que sólo se ocupa de la distribución de los recursos, el enfoque de las capacidades sostiene que dichos recursos no tienen valor en sí mismos, fuera de su papel en la promoción del funcionamiento humano.

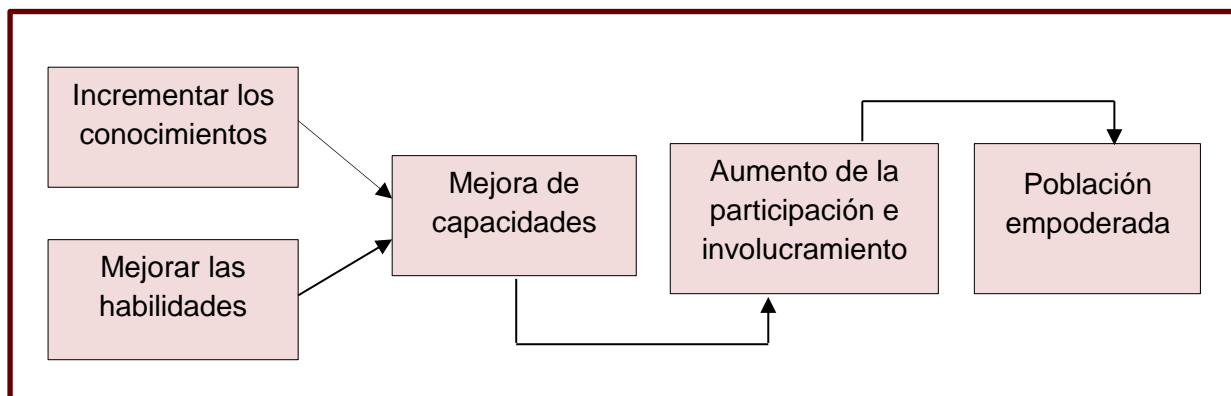
En tal sentido, a partir del enfoque de capacidades propuesto por Sen y desarrollado por Nussbaum, se plantea que la población tendrá un mejor desarrollo siempre que cuente con las capacidades necesarias para participar en las acciones que se lleven a cabo, contando con libertad de decidir sobre dicha participación y obteniendo así un nivel de empoderamiento.

³ Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. (p. 21). Barcelona, España.

⁴ Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. London, Cambridge: CUP.

Para analizar el proyecto es necesario saber cuál es el concepto teórico con el que se pretende lograr el cambio; en otras palabras, analizar la teoría de cambio presente en el proyecto. Frente a ello, se analiza entonces la estrategia del proyecto. (Ver Figura 3.1)

Figura 3.1: Estrategia del Proyecto



Fuente: Cadena de resultados en base al PRC.

El empoderamiento como estrategia

La palabra empoderar proviene del inglés *to empower*, que significa dar autoridad o poder a alguien. Desde la perspectiva de la presente investigación, se considera al empoderamiento como una teoría de alcance intermedio referente a las relaciones de poder y asumida también como estrategia de intervención, considerada en el proyecto para ampliar las posibilidades y mejorar el desempeño de las personas que viven en condiciones de exclusión e inequidad.

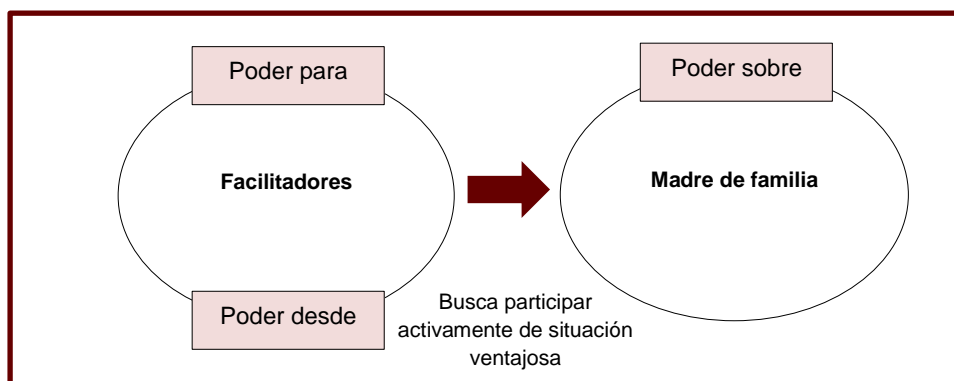
A partir del empoderamiento se pretende desarrollar las capacidades de ejercer una función, así como el derecho de hacerlo, de acuerdo a la clasificación propuesta por Liz Kelly (1999). El proyecto estudiado se enmarcó en un empoderamiento como el *poder para*, que está referido a la capacidad que tienen las personas de realizar acciones que no se podrían hacer sin ellas, y alude al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar las reglas de juego. Se trata de personas que asumen los costos sociales que implica alcanzar determinados objetivos.

Sin embargo, el empoderamiento tiene otras dos características y son el *poder desde* y el *poder sobre*. El primero es el poder dado desde el individuo para enfrentar retos y desafíos que se le presenten, es la capacidad individual que permite deshacer cualquier tipo de dominación, permitiendo desenvolverse y desarrollarse para controlar sus propias vidas. El segundo es la típica noción de poder dado por la imposición de la voluntad de unos sobre otros; es decir, está dado por la dominación de unos sobre otros y está institucionalizado a través de modelos que pueden ser tradicionales, carismáticos o legales (Weber, 1974).

Estos aspectos teóricos, que bien podrían ser considerados como una dicotomía, están dados en primer lugar entre los facilitadores y los padres del proyecto, donde el *poder para* y el *poder desde* viene desde la facilitadora. El *poder desde* está dado a nivel interior de cada facilitadora para lograr cambios y el *poder para* está dado con la finalidad de transformar la actitud de los padres de pasiva a activa, a través de acciones que deben realizar. Por su parte, el *poder sobre* está dado por el lado de la madre debido a que quien ejerce dominación es la facilitadora.⁵ (Ver Figura 3.2)

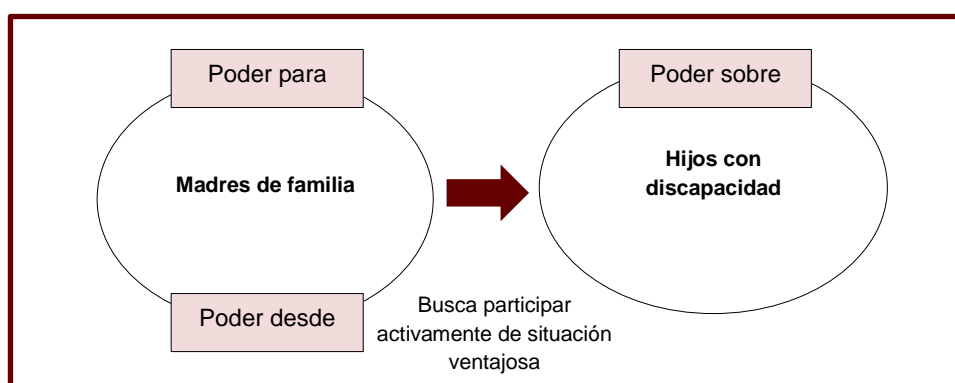
⁵ Bobadilla P. y Tarazona D. (2008). *Nosotros hacemos los pueblos... El empoderamiento de la minería informal*. Lima, Perú: COSUDE.

Figura 3.2: Empoderamiento de los facilitadores del proyecto



Terminado el proceso de capacitación y entrenamiento, los padres pasan a jugar el papel que tuvo la facilitadora con sus hijos, asumen entonces el *poder desde* debido a que las competencias adquiridas les han brindado poder para realizar cambios desde sí mismas, mientras que el *poder para* permitirá que sus hijos con actitudes pasivas logren mayor independencia y se desarrollen con el objetivo de buscar su inclusión. El *poder sobre* está dado por el lado del NNA con discapacidad, quien está bajo la responsabilidad de la madre. (Ver Figura 3.3)

Figura 3.3: Empoderamiento de los padres beneficiarias del proyecto



Desde una perspectiva más amplia, empoderar significa aumentar la autoridad y el poder del individuo, de modo que sea capaz de tomar decisiones que le ayuden a sí mismo, de forma participativa y responsable. Volviendo al enfoque universal, empoderar permite al individuo la expansión de su libertad (propuesta de Amartya Sen) para escoger y actuar sobre las circunstancias que afecten su vida, ya que al enfrentar los problemas con adecuadas capacidades aumenta el control sobre sus vidas. Por lo tanto, el empoderamiento convertirá a los padres de entes pasivos a entes activos, que participan y se involucran en la problemática que es la discapacidad de sus hijos.

Participación e involucramiento

La participación e involucramiento son aspectos claves sobre los cuales gira la investigación e implica explicar, desde aspectos teóricos, cuáles son las bases que fundamentan la participación de la población beneficiaria, así como la participación de los trabajadores del proyecto que, en este caso, vienen a ser los facilitadores.

Merino (1995) explica que la participación puede distinguirse desde diferentes puntos de vista. Para él, participar, en principio, significa “tomar parte”, convertirse en parte de una organización que reúne a más de una persona. Pero también significa “compartir” algo con alguien o, por lo menos, poner en conocimiento de otros alguna información. De modo que participar, es siempre un acto social.

La participación está en el centro de la sociedad. Participar e involucrarse significa que la gente sea capaz de estar activamente presente en los procesos de toma de decisiones que atañen a lo colectivo. (Ver Figura 3.4 y 3.5)

Figura 3.4: Participación e involucramiento de los padres de familia

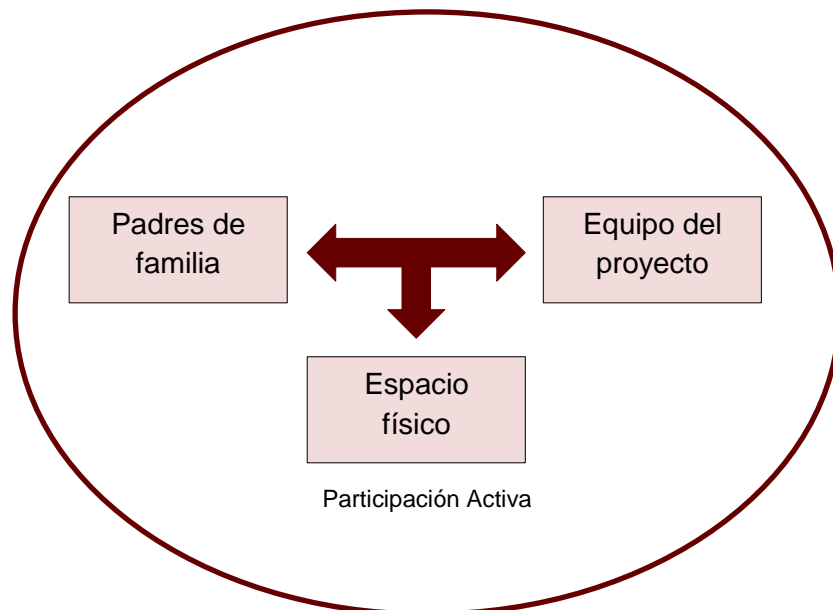
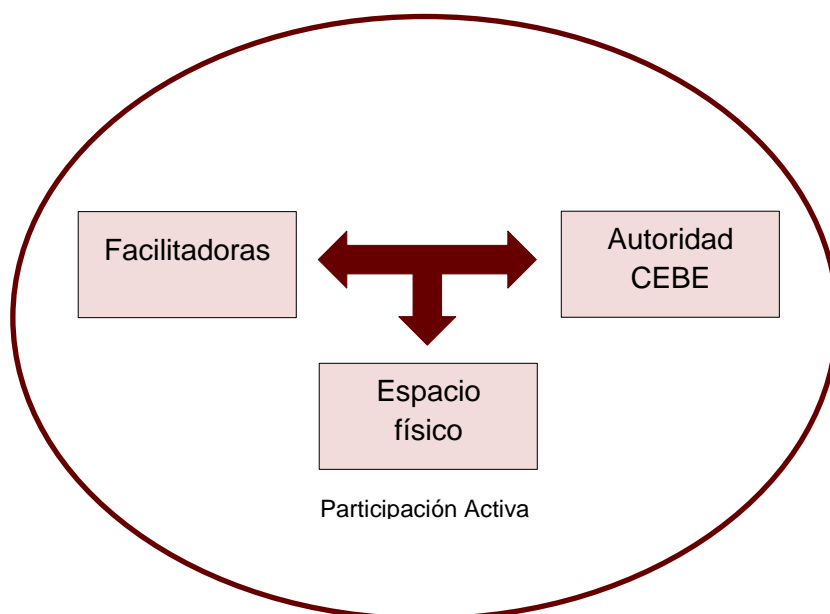


Figura 3.5: Participación e involucramiento de los facilitadores del proyecto



Las mejoras en participación e involucramiento permiten también lograr mejoras en los procesos del proyecto, debido a que, a nivel económico, mejora la cooperación y por ende la eficiencia y eficacia en el cumplimiento de los resultados y propósitos del mismo; a nivel social, mejora la confianza y la cohesión; y, a nivel político, mejora la legitimización y la transparencia. (Ver Figura 3.6)

Figura 3.6: Efectos de la participación e involucramiento



Es posible generar la participación e involucramiento cuando la población está debidamente capacitada. De acuerdo con Guillen, Sáenz, Badii y Castillo (2009) a nivel de como se va generando la participación se tiene.

De los hallazgos de Correa (1998), la participación ciudadana existe cuando hay sociedades inteligentes, cuando hay ciudadanía fortalecida, cuando se generan conflictos donde la ciudadanía logra o gana la posibilidad efectiva de participar. La OECD (2006)

considera que al propiciar la participación ciudadana, los gobiernos locales alcanzan importantes beneficios, los cuales muestran como resultado una mayor eficacia y efectividad en su actividad gubernamental (Guillen, Sáenz, Badii y Castillo, 2009: 184).

En relación con los niveles de participación que se puede tener Guillen *et al.*, (2009) manifiestan: “Participar no es sólo colaborar, ni opinar sobre una determinada actuación. Supone un plus de voluntad de intervención, un sentimiento de pertenencia colectivo. Existen además modelos como la Escalera de la Participación y el Continuum de la Participación, que permiten medir los niveles de participación e involucramiento” (Guillen *et al.*, 2009: 186).

Para analizar y entender de mejor manera la participación se plantea unas escalas para medirlas, al respecto Guillen *et al.*, (2009) plantean.

El modelo de la Escalera de la Participación, propuesta por Arnstein (1969), sostiene que la participación ciudadana, cuando no es pura cosmética, es poder ciudadano, debido a que ha sido la manzana de la discordia política. Por lo tanto, aumentar la participación implica redistribuir el poder. Este modelo consiste en una escalera imaginaria de ocho peldaños, que fue dividida en tres áreas principales: la no participación, la participación simbólica y el poder ciudadano (Guillen *et al.*, 2009: 186).

El área de la no participación consta de dos peldaños: 1) manipulación; y, 2) terapia, ideados para sustituir la genuina participación, cuyo objetivo real no es permitir que la gente participe en el diseño y gestión de los programas, sino conseguir que los poderosos “eduquen” a los participantes p. ej. Comités consultivos. En estos peldaños existe poco espacio para que los participantes puedan influir en alguna decisión, por lo que son utilizados simplemente como público (Guillen *et al.*, 2009: 187).

Por otro lado, el área de la participación simbólica consta de tres escalones: 3) información; 4) consulta; y, 5) co-participación, que permiten ascender a niveles en donde la ciudadanía pueda escuchar, tener voz e incluso, ser escuchada. Sin embargo, bajo tales condiciones, carece de poder para asegurar que sus ideas se tomen en cuenta. Algunos ejemplos de las políticas realizadas en esta área son: comités vecinales, foros consultivos, audiencias públicas. Encajan también todo tipo de mecanismos de participación interactiva (Guillen *et al.*, 2009: 187).

Por último, el área del poder ciudadano se compone de tres últimos escalones: 6) co-participación; 7) poder delegado; y, 8) control ciudadano. En esta zona, la ciudadanía participa en la toma de decisiones, mediante mecanismos de negociación y acuerdo (peldaño 6), o mediante la auténtica delegación o subsidiaridad del poder (peldaños 7 y

8). Los ciudadanos que participan en esta área están dispuestos a ejercer el control; asimismo, cuentan con la capacidad de llevar a cabo programas y encargarse de ellos de una forma total (Guillen *et al.*, 2009: 187). (Ver Tabla 3.1)


**Tabla 3.1: Escalera de la Participación Ciudadana
(Arnstein, 1969)**

8	Control ciudadano	Poder
7	Poder delegado	ciudadano
6	Co-participación	
5	Apaciguamiento	Participación
4	Consulta	simbólica
3	Información	
2	Terapia	No participación
1	Manipulación	

De otro lado, el modelo del Continuum de la Participación, propuesto por Brager y Specht (1973), presenta un continuum bi-direccional en donde explican el papel que juega el Estado y la sociedad civil, los cuales van aumentando su nivel de participación e involucramiento en seis etapas. Estas etapas permiten un recorrido desde la nula participación o ausencia de esta, hasta una elevada participación, la cual busca el control de las decisiones que serán tomadas para solucionar los problemas en su comunidad (Guillen *et al.*, 2009: 189).

Además, como recomendación para trabajar la participación Guillen *et al.*, (2009) mencionan que “En el manual editado por la Consumer Focus Collaboration de Australia, se recomienda el uso del modelo de Brager y Specht cuando uno logre identificar los propósitos de la participación. Señalan que, ocasionalmente, no existe evolución en la participación por la diversidad de objetivos y estos podrían ser también totalmente opuestos” (Guillen *et al.*, 2009: 189). (Ver Tabla 3.2)

**Tabla 3.2: Continuum de la Participación Ciudadana
(Brager y Specht, 1973)**

Grado / Nivel	Rol / Actividad participante	Descripción
Elevado 	Ejerce control	La organización se dirige a la comunidad para identificar un problema y para que tome por sí misma las decisiones sobre objetivos y medios, pero con ayuda y tutela de la organización en cada fase, permitiéndole alcanzar los objetivos.
	Ejerce control por delegación	La organización identifica y presenta el problema a la comunidad, define los límites de la participación y pide a la comunidad tomar ciertas decisiones para ser incorporadas a un plan (de acción) aceptable para todos.
	Planificación conjunta	La organización presenta un plan, sujeto a cambios y abierto a modificaciones, para adaptarse a las necesidades de las partes afectadas. Está dispuesta a hacer ciertos cambios, si estima que hay motivos que lo justifican.
	Asesor	La organización presenta un plan e invita al público a aportar propuestas/consejos. Modificará el plan únicamente si hay motivos muy convincentes que lo justifican.
Bajo	Es objeto de consulta	La organización intenta promover un plan y busca apoyo para facilitar su aceptación y legitimación, con la finalidad de asegurar el cumplimiento administrativo.
Nulo	Es receptor de información	La organización elabora un plan y lo presenta al público. La comunidad es convocada por razones informativas y para afianzar su cumplimiento.

El involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad es importante para que el NNA mejore su independencia y capacidades.

Dentro del análisis de la relación entre discapacidad y relación con los padres, Sánchez (2006) manifiesta.

A través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del NNA; y contribuir, positiva o negativamente, con el proceso de aprendizaje (Korkastch-Groszko, 1998). Otros autores como Ballantine (1999), Zellman y Waterman, (1998) han identificado efectos positivos en la participación de los padres en la educación de sus hijos. Nord (1998), afirma que “el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, pero no todos los niños tienen padres quienes se involucren en su escuela”. Esta influencia familiar es sobre

todo importante cuando uno de los hijos presenta algún tipo de discapacidad (Sánchez 2006: 1-2).

En el Perú, en comparación con otros países, existen escasos estudios e información sobre la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos, particularmente si el hijo posee algún tipo de discapacidad. Se trata de un campo de estudio no del todo construido, sobre el cual existe información reducida y dispersa. Por tal razón, los padres y maestros desconocen las ventajas de la participación de las familias en la educación de sus hijos.

En educación especial, la información en torno a la relación entre la familia y las necesidades educativas especiales es pobre y escasa (Sánchez, Acle, De Agüero, Rivera y Jacobo, 2003). La participación de los padres en la educación de sus hijos trae consigo diversas ventajas o beneficios para los padres, para los hijos y para los maestros. Brown (1989), menciona que “cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima de este, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona una mejor comprensión del proceso de enseñanza” (Sánchez 2006: 2).

Los beneficios que se puede tener de la relación con la participación de los padres Sánchez (2006) manifiesta.

Por su parte, Rich (1985) argumenta que cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno, una comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela.

Stevenson y Baker (1987), citado por Georgiou (1996), examinaron la relación entre la participación de los padres en la educación y el rendimiento escolar del niño, concluyendo que “los niños de padres que participan en las actividades escolares muestran un aprovechamiento mayor que los niños de padres menos participativos”. Este hallazgo es confirmado por las entrevistas realizadas por Bello (1996) a padres, maestros y directores de escuelas primarias, los cuales mencionan que “cuando la relación entre padres y maestros es buena, el aprovechamiento es mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Georgiou (1996) sugiere que los estudiantes se benefician de los padres informados, con actitudes positivas hacia la escuela, altas aspiraciones hacia los hijos y conductas positivas, en su educación”. Lo anterior se aplica de igual forma a los alumnos con discapacidad (Sánchez 2006: 2).

Fortalecimiento de capacidades

Para entender el fortalecimiento de capacidades Artigas (2013) manifiesta que estas están relacionadas con conocimientos, actitudes y habilidades.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2006), la capacidad no es más que “el conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que tiene una persona”, y en ese sentido se hace referencia a determinadas “capacidades básicas para el ejercicio de la ciudadanía”, en tanto “permiten pensar y comportarse de un modo constructivo y proactivo para ocuparnos de nosotros mismos, relacionarnos con otros y generar cambios en nuestro entorno” (Artigas 2013: 32).

Según Artigas (2013) para trabajar el fortalecimiento de capacidades se debe tener claro el ¿Qué? El ¿Por qué? ¿Para qué? y el ¿Cómo? De manera que el trabajo sea más eficaz.

La formación y desarrollo de capacidades busca potenciar la habilidad o competencia de los diversos actores, para manejar de manera exitosa sus asuntos, a partir de los cambios sostenidos en sus niveles de conocimientos, actitudes y prácticas, y para adaptar sus capacidades al contexto de desarrollo. Por lo tanto, implica un *¿qué?*, asociado a la situación actual o de partida que debemos cambiar a raíz de determinados datos que lo corroboran; un *¿por qué?*, que constituye el análisis causal de la información que dichos datos reportan; un *¿para qué?*, que corresponde a la situación que se pretende alcanzar; y un *¿cómo?*, que explicita los métodos y técnicas a través de los cuales se puede transitar hacia esa visión de futuro (Artigas 2013: 37).

El trabajar el fortalecimiento de capacidades, es un proceso por ello Artigas (2013) menciona importante los postulados del PNUD.

El proceso de desarrollo de capacidades, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2008), consta metodológicamente de cinco pasos, los cuales se aplican a un proceso de programación y son los siguientes:

1. Incluir a los actores involucrados en el proceso de desarrollo de capacidades.
2. Evaluar las fortalezas y necesidades en materia de capacidades.
3. Formular una respuesta para el desarrollo de capacidades.
4. Implementar una respuesta para el desarrollo de capacidades.
5. Evaluar el desarrollo de capacidades.

El proceso de capacitación se fundamenta entonces en una pedagogía que se pretende constructivista y participativa, según De Souza (2007). De esta actividad derivan tareas de planificación, elaboración de materiales y logística de actividades de capacitación, así

como la puesta en marcha de un proceso combinado de capacitación e insumos para la aplicación de lo aprendido, con la finalidad de garantizar la praxis inmediata de acciones para la transformación (Artigas 2013: 37-38).

Sobre la importancia de las capacitaciones en la formación del capital humano Artigas (2013) cita a dos autores, los cuales plasman la importancia de llevar programas de capacitación y la forma como deben ser llevados.

De acuerdo con Couto (2005), la capacitación es crucial para la formación del capital humano y social. En procesos de desarrollo debe ser continua, flexible, dinámica y cíclica, y se da siempre que la comunidad sea convocada para discutir y reflexionar sobre su realidad. La capacitación es un proceso de educación informal para la ciudadanía y, por lo tanto, se trata de un principio enriquecedor, porque cada actor local se convierte en multiplicador y reproductor de lo aprendido, junto a sus grupos y organizaciones sociales, y además se fortalece su capacidad para garantizar el desarrollo de su localidad. El proceso de capacitación continua genera un aprendizaje colectivo, a partir de un diálogo entre los actores y los facilitadores del desarrollo. Por tal motivo, la capacitación es un proceso de comunicación, de intercambio de conocimientos, de sentimientos y de percepciones culturales (Artigas 2013: 38).

Según Fletcher (2000), citado por Aguilar (2010), “el programa de capacitación es el instrumento que sirve para explicitar los propósitos formales e informales de la capacitación y las condiciones administrativas en las que se desarrollará”. Como tal, implica definir sus objetivos, los contenidos seleccionados para el logro de estos objetivos, la organización y secuencia con que deben ser abordados, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje, formas organizativas, y el sistema de evaluación; lo cual se puede visualizar en un *¿qué?*, representando sus contenidos; un *¿por qué?*, referido a su justificación, necesidad e importancia; un *¿para qué?*, es decir, sus objetivos; un *¿cómo?*, asociado a los métodos, técnicas o herramientas para llevar a cabo dichos objetivos; un *¿cuándo?*, que implica la planificación de fechas y horarios; *¿a quién?*, es decir, a quiénes va dirigido; *¿quién?*, quién o quiénes lo impartirán; y un *¿cuánto?*, referido a los recursos materiales y financieros que se necesitan (Artigas 2013: 41).

3.2. Diagnóstico contextual

Existe escasa información sobre discapacidad, educación inclusiva y participación, pero se cuenta con datos del INEI a través de la ENCO, donde se puntualiza que la población con discapacidad en edad escolar, entre los 0 y 20 años de edad, asciende a 373,749 personas, siendo Lima la región con mayor población de personas con discapacidad (170,349), seguida por Piura (20,705), La Libertad (18,147), Lima Provincias (16,102), Puno (15,155), Cajamarca (14,813), Cusco (11,720),

Arequipa (11,201) e Ica (10,196). Las demás regiones presentan una población menor a 10,000 personas con discapacidad (INEI 2006).

Por otro lado, se cuenta con datos de atención referidos al Censo Escolar del Ministerio de Educación, que trabaja el tema a través del SAANEE. Dicha información, al ser contrastada con aquella proporcionada por la ENCO arroja que en el Perú sólo alrededor del 1% de personas con discapacidad, entre los 0 y 20 años de edad, se encuentra matriculada en una escuela regular. De esta manera, en el año 2008 el 1,3% de personas con discapacidad se encontraba matriculada; mientras que en 2009, dicha cifra disminuyó a 0,9%; y en el año 2010, aumentó al 1,1%. Todo ello permite apreciar la limitada inclusión educativa que aún existe hacia las personas con discapacidad, debido principalmente a la limitada participación e involucramiento de los padres de familia.⁶

De acuerdo con el mismo documento, se concluye además que las personas con discapacidad severa y multidiscapacidad cuentan con menor posibilidad de acceder a la educación en el país, ya que el porcentaje de matriculados en una escuela especial, entre 0 a 20 años de edad, se mantuvo en 5,8% durante los años 2008, 2009 y 2010, lo que demuestra que la situación no ha mejorado con el tiempo. Igualmente, dicha cifra revelaría que aproximadamente el 88% de NNA con discapacidad severa y multidiscapacidad no acceden a un CEBE, debido sobre todo a que sus familias no los envían y/o participan de manera limitada.

Datos obtenidos en el CEBE Pedro José Triest

Durante el año 2014, se obtuvieron los siguientes datos: a) escasa participación de padres de los alumnos inclusivos pertenecientes al Proyecto SAANEE: un 55% de asistencia a las Escuelas de Familia. b) el 50% de los padres de familia asiste a los entrenamientos en aulas en el nivel inicial. c) el 40% de los padres de familia asiste a los entrenamientos en aulas en el nivel primario. d) el 50% de padres de los alumnos que son evaluados en los entrenamientos en casa no logra los objetivos proyectados.

En tal sentido, el proyecto busca fortalecer las capacidades y desarrollar los conocimientos de los padres, mediante capacitaciones brindadas en la misma institución. De igual modo, pretende mejorar sus habilidades y destrezas, mediante entrenamientos realizados inicialmente en la institución y reforzados posteriormente a

⁶ MINEDU-Censo Escolar/Cédula 8-Educación Básica Especial (matriculados con discapacidad en una escuela regular con apoyo) e INEI-Encuesta Nacional Continua 2006 (población con discapacidad).

través visitas domiciliarias. Asimismo, con respecto a los padres se pretende: a) cambiar el nivel de participación e involucramiento, pasando de una actitud pasiva a una activa; b) cambiar la percepción, capacitándolos para que apoyen activamente en el tratamiento de sus hijos con discapacidad; c) cambiar las actitudes, mediante una apropiada dotación de conocimientos; d) cambiar las prácticas, mediante la mejora de sus habilidades y del manejo de situaciones referidas a sus hijos con discapacidad.

3.3. Marco normativo

A nivel internacional

- **Objetivos del Milenio**

En el escenario internacional, como política, se busca lograr una educación primaria universal, teniendo como meta asegurar que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de educación primaria. Al mencionar todos los niños y niñas, se considera “sin exclusión”, ya sea por lengua, por zona geográfica o, como en el caso de la presente investigación, por discapacidad.

- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

Artículo 24°.- Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con aseguramiento de un sistema inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

El Perú firmó la Convención y su Protocolo el 30 de marzo de 2007 y la ratificó el 30 de enero de 2008, comprometiéndose legalmente a dar efecto a las estipulaciones del tratado en el orden legal local. Al ratificarlo, establece las medidas legislativas, administrativas y de otro tipo que se requieran para implementar localmente las normas internacionales que se planteen en el tratado. Ambos documentos entraron en vigor el 3 de mayo de 2008.

- **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad⁷**

Tomando como base el principio de la educación inclusiva, defiende el enfoque de escolarización integradora, que propone la reforma del sistema educativo para que esto sea posible. Entre los elementos constitutivos del derecho a la educación inclusiva podemos mencionar: a) la *asequibilidad*, referida a la obligación del Estado de garantizar

⁷ Celebrado en Salamanca, España, 7- 10 de junio de 1994.

la disponibilidad de escuelas, docentes y material educativo; b) la *accesibilidad*, referida al acceso a escuelas inclusivas sin discriminación; c) la *adaptabilidad*, referida al derecho a una educación que se adapte a la necesidades del estudiante con discapacidad; y d) la *aceptabilidad*, referida al derecho a recibir una educación inclusiva de calidad.⁸

A nivel nacional

- **Constitución Política del Perú**

Artículo 14°.- La enseñanza se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y a los fines de la correspondiente institución educativa.

Artículo 17°.- La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias.

- **Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación**

Artículo 2°.- La educación como derecho.

b) El derecho de acceso a una educación de calidad, equitativa, pertinente e inclusiva, y a una educación pública gratuita.

Artículo 14°.- Inclusión educativa.

El Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento o superdotación, edad, género o riesgo de cualquier otra índole. En relación con esta población:

d) Apoya las prácticas inclusivas de la población con necesidades educativas especiales, con la participación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), generando un entorno educativo que valore, fortalezca, y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad.

e) Orienta el diseño de espacios educativos amables e inclusivos con diferentes alternativas para los estudiantes con discapacidad, para lo cual adopta medidas

⁸ Serie Informes Defensoriales - Informe 127 (2007). *Educación Inclusiva: Educación Para Todos*. Lima, Perú. Defensoría del Pueblo.

de accesibilidad física, códigos y formas de comunicación, flexibilidad horaria y provisión de recursos específicos y personal docente especializado para su atención.

Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad

Artículo 4°.- Principios rectores de la política y programas del Estado.

- b) La no discriminación de la persona con discapacidad.
- c) La participación y la inclusión plenas y efectivas en la sociedad de la persona con discapacidad.
- d) La igualdad de oportunidades para la persona con discapacidad.
- e) La accesibilidad.
- f) El respeto a la evolución de las facultades del niño y la niña con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Artículo 8°.- Derecho a la igualdad y a la no discriminación.

8.2 Es nulo todo acto discriminatorio por motivos de discapacidad que afecte los derechos de las personas.

Artículo 11°.- Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluida en la comunidad.

El enfoque de inclusión que está dentro del enfoque de las capacidades y de libertad, ha sido considerado por nuestro país en esta última década, sobre todo enmarcado dentro de la Ley N° 29973, Ley General de la persona con discapacidad. A nivel sectorial los ministerios deberían considerar los principios de la persona con discapacidad en sus proyectos y políticas, es debido a ello que el Ministerio de Educación incluye en sus acciones políticas referidas a la inclusión de personas con discapacidad.

Sin embargo, pese a la existencia de estas disposiciones normativas de inclusión de personas con discapacidad, que podrían mostrarse como una oportunidad, las acciones emprendidas en la práctica son insuficientes, debido a que las instituciones, inclusive las estatales, hacen caso omiso a la norma, y no se aprecia una adecuada inclusión. Esta limitación es percibida sobre todo a nivel físico, donde la accesibilidad es limitada, más aún en las instituciones educativas regulares. De otro lado, no existe una cultura de tolerancia e inclusión y, por el contrario, se observa principalmente en

instituciones educativas regulares discriminación hacia las personas con discapacidad, en todos los niveles.

Por lo tanto, el apoyo hacia la inclusión de las personas y particularmente los niños y niñas con discapacidad, está considerado en la norma, pero las acciones emprendidas resultan insuficientes y no muestran resultados satisfactorios.

A nivel de políticas públicas en educación

En el sector educación, se cuenta y se vienen implementando además diversas políticas; sin embargo, ninguna está relacionada con el tema de la discapacidad. El Plan de Educación Nacional y el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación, contienen políticas enfocadas en torno a la cultura y otros aspectos, pero no específicamente relacionadas con la educación o incorporación de los NNA con discapacidad.

De tales planes, se ha seleccionado algunos objetivos que pueden tener relación con el tema de la discapacidad, pese a que lo abordan sólo de manera tangencial.

Objetivos del Plan de Educación Nacional

- Objetivo 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.
- Objetivo 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad.
- Objetivo 6: Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

26

Objetivos del Plan Estratégico Multianual Sectorial-Educación

- Objetivo 2: Gestión del currículo para la enseñanza afectiva y orientada a aprendizajes
- Objetivo 5: Garantía del acceso oportuno a una educación de calidad

En el caso de las políticas priorizadas, se observa que no se toca con énfasis el tema de la discapacidad, quedando resumida la atención en la política de “Aprendizajes de calidad para todos”, el cual es muy genérico y no muestra el tema de manera clara, para que pueda ser considerado en las acciones que se lleven a cabo desde el Ministerio de Educación.

Políticas priorizadas por el Ministerio de Educación

- Política N° 1: Aprendizajes de calidad para todos.
- Política N° 2: Primera infancia.

En lo concerniente a las políticas en educación trabajadas con cooperación técnica internacional, se mencionan algunos aspectos que pueden relacionarse con la educación de niños con discapacidad, como es el de “acceso equitativo a una educación integral de calidad”; sin embargo, también resulta general, aunque el término equitativo

hace notar una mayor intención de disminuir la exclusión y mejorar el acceso y puede estar relacionado el tema de la educación de NNA con discapacidad.

Políticas del Plan Nacional de Cooperación Técnica Internacional

Área 1: Inclusión Social y Acceso a Servicios Básicos	
Política N° 1:	Derechos humanos y diversidad cultural.
Política N° 2:	Acceso universal a una justicia eficiente, eficaz y transparente.
Política N° 4:	Acceso equitativo a una educación integral de calidad.

Con respecto a las políticas nacionales, existen ciertas normas que hacen referencia a la discapacidad, enfocadas hacia una mayor inclusión de las personas que padecen algunos de sus tipos. Lamentablemente, tales normas o leyes no están refrendadas a nivel práctico en los planes y políticas de los órganos ejecutivos, como es el caso del Ministerio de Educación, donde no se considera el tema de la educación de personas con discapacidad; es decir que, no se cuenta con medidas ni actividades orientadas a mejorar la educación de los NNA con discapacidad.

Marco teórico sobre el involucramiento de los padres y la educación

La educación implica un aspecto cultural desarrollado por las familias durante siglos, donde los padres instruían a sus hijos en diversas artes, principalmente en base a la experiencia, así como a un modelo de aprendizaje y error. Por tal motivo, la familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias durante la convivencia diaria.

En sociedades desarrolladas, tanto la educación regular como especial recae en un conjunto de instituciones, pero en países como el Perú, ésta es brindada por las familias, sobre todo en lo referente a la educación de niños con discapacidad. Surge así la importancia de involucrar a las familias, cuando instituciones como los CEBE trabajan la educación de NNA con discapacidad. Por lo tanto, de acuerdo a Beavers (1989) citado por Sánchez (2006) manifiesta que resulta indispensable abordar cómo las familias promueven el ajuste o desajuste del niño con discapacidad y concientizar al profesional de la educación especial, los servicios de rehabilitación y de otras instituciones que interactúan con la persona discapacitada, acerca de la importancia de considerar a la familia en la atención al individuo con discapacidad citado por (Sánchez 2006: 1)

De Korkastch-Groszko (1998) citado por Sánchez (2006) manifiesta que la participación de los padres es importante debido a que, durante la interacción con sus hijos, proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño e influir, positiva o negativamente, en su proceso de aprendizaje (Sánchez 2006: 1).

De acuerdo con el artículo “Discapacidad, familia y logro escolar” Sánchez (2006) plantea lo siguiente sobre involucramiento de los padres con sus hijos con discapacidad.

Nord (1998) afirma que “el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, pero no todos los niños tienen padres quienes se involucren en su escuela”. Esta influencia familiar es particularmente importante cuando en la familia uno de los hijos presenta algún tipo de discapacidad, debido a que el niño con discapacidad es más vulnerable y necesita un mayor apoyo por parte de sus padres.

La participación de los padres en la educación de sus hijos trae consigo diversas ventajas o beneficios, más si sus hijos tienen alguna discapacidad. Al respecto, Brown (1989), menciona: *“Cuando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza”* (Sánchez 2006: 1)⁹.

Por su parte, Rich (1985) citado por Sánchez (2006) argumenta que cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar se producen resultados positivos, como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno, una comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela (Sánchez 2006: 2).

De todas las investigaciones y artículos se muestra que existe una relación directa entre la participación e involucramiento de los padres y mejoras en el desempeño y desarrollo de sus hijos, sobre todo si tienen alguna discapacidad, de ahí la importancia de trabajar dicha participación e involucramiento de los padres para el éxito de los proyectos.

⁹ Discapacidad, familia y logro escolar, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

A nivel de políticas en inclusión

Luego de la promulgación de la Ley General de Educación N° 28044, el sistema educativo asume un enfoque inclusivo como política del sector, en el que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones.¹⁰

Desde el enfoque inclusivo considerado como política, se tiene las siguientes concepciones:

- Cada alumno es singular
- Se busca el desarrollo de sus capacidades
- Todos deben estudiar juntos
- El maestro especial colabora con el maestro regular

Desde el enfoque de desarrollo de capacidades, se trabaja con los NNA con discapacidad considerando a cada uno como un ser singular y sujeto de derechos.

La política de inclusión ha avanzado hacia una normativa, comenzando por el año 2003 donde a través del D.S. N° 026-2003-ED, se declara la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”, en la cual se establece llevar a cabo planes, convenios, programas y proyectos que garanticen la ejecución de acciones que promuevan la educación inclusiva.

De otro lado, la Dirección General de Educación Básica Especial emitió la R. D. N° 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE: “Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial - CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE”, siendo este último el principal vehículo para trabajar con las familias.

Debido a que no se cuenta con una normatividad ni políticas vinculadas específicamente a la participación e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad, los SAANEE se convierten en los principales medios para trabajar con las familias, normados por las políticas del sector.

¹⁰ Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas (p. 15)

En el marco de la norma, los SAANEE deben trabajar con las familias de los NNA con discapacidad lo siguiente: la intervención basada en la información, el asesoramiento y la capacitación, con la finalidad de lograr su apoyo en casa, pero en el rol de agentes educativos eficaces, comprometidos con la educación de su hijo(a), dispuestos a reforzar las conductas, habilidades y aprendizajes que va logrando en la escuela, y convencidos de que pueden lograr una integración plena de acuerdo a sus posibilidades e independiente de su limitación.¹¹ Por lo tanto, los SAANEE son los encargados de trabajar el involucramiento de las familias con respecto a la inclusión de sus hijos con discapacidad; adicionalmente, no existe mayor normatividad sobre el tema.

3.4. Marco conceptual

En referencia a los marcos conceptuales desde donde se ha analizado el problema, éstos son los siguientes:

- **Capacidad**

Conjuga una serie de aspectos individuales (destrezas, vocaciones, habilidades, opciones) y aspectos sociales (situación y condiciones que permitan la realización de las opciones); es decir, la forma en que está organizada la sociedad señala los derechos de las personas y determina sus capacidades. Cabe mencionar que tales capacidades no están referidas sólo a habilidades y destrezas, sino también a las disposiciones y condiciones de las personas para hacer cosas valiosas y ser valoradas.¹²

En ese sentido, el proyecto busca acrecentar las capacidades individuales de cada uno de los NNA con discapacidad de la institución mediante una educación de calidad y respetando sus diferencias.

- **Participación**

Participación es una definición usada constantemente al respecto Chuye lo define como “Una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad

¹¹ Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas. (p. 48)

¹² Plaza, O. (1998). *Equidad y Desarrollo: Aspectos Conceptuales*. Lima, Perú. Fondo Editorial PUCP.

que se desarrolla en la organización y en el aula. Se refiere a actos deliberados y conscientes que nacen del derecho consustancial de los ciudadanos a construir libre y responsablemente, como protagonistas, la realidad que viven” (Chuye 2007: 04).

En el caso del proyecto la participación, tanto de las familias como de los facilitadores, es restringida, debido a que las decisiones recaen principalmente en el personal directivo de la institución.

- **Involucramiento**

Hace referencia a quienes están implicados en la actividad dentro de la organización, ya sea en forma individual o colectiva, formando alianzas para conseguir sus objetivos personales o de grupo.

Éste es otro aspecto importante que considerar en la investigación, debido justamente a la escasa participación e involucramiento percibido por parte de los padres que forman parte del proyecto, lo cual influye indefectiblemente en el desarrollo de sus hijos con discapacidad y requiere asimismo la disposición del personal docente para permitir su participación en la labor que realizan como profesionales.

- **Eficacia**

La definición en la aplicación de las políticas y programas sociales podría entenderse como el grado en que se producen los logros buscados. Un programa o proyecto es eficaz si logra los objetivos que le dieron razón de ser. Cabe destacar que la eficacia contempla el cumplimiento de objetivos, sin importar el costo o el uso de recursos (Mokate 2001: 02).

Para alcanzar plena claridad sobre la eficacia, hace falta precisar lo que constituye un “objetivo”. Un objetivo bien definido hace explícito lo que se busca lograr, incluyendo la calidad de lo que se propone; asimismo, debe delimitar el tiempo en que se espera lograr un determinado efecto o producto. Por lo tanto, una iniciativa resulta eficaz si cumple los objetivos esperados en el tiempo previsto y con la calidad esperada (Mokate 2001: 02).

- **Eficiencia**

La eficiencia aplicada al análisis de políticas, programas o proyectos sociales se asocia generalmente con una relación entre medios y fines. Un programa es considerado eficiente si cumple sus objetivos al menor costo posible. Ernesto Cohen y

Rolando Franco (1983) definen la eficiencia como “la relación entre costos y productos obtenidos” (Mokate 2001: 04).

En relación con eficiencia Mokate presenta los siguientes aspectos que la explican y la definen de manera adecuada.

Marlaine Lockheed y Eric Hanusheck (1994) señalan que “[...] un sistema eficiente obtiene más productos con un determinado conjunto de recursos, insumos o logra niveles comparables de productos con menos insumos, manteniendo lo demás igual”.

Conforme a estas definiciones, entendemos la eficiencia como el grado en que se cumplen los objetivos de una iniciativa al menor costo posible. El no cumplir cabalmente los objetivos y/o el desperdicio de recursos o insumos hacen que la iniciativa resulte ineficiente (o menos eficiente) (Mokate 2001: 04).

- **Educación Básica Especial**

De acuerdo con la Dirección General de Educación Básica Especial del MINEDU la Educación Básica Especial viene definido como.

Bajo este enfoque la modalidad de Educación Básica Especial se constituyó en el conjunto de recursos educativos para la atención de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación, matriculados en el sistema educativo regular, brindándoles apoyo y asesoramiento en los diferentes niveles y modalidades que incluyen a los estudiantes con discapacidad a través de los SAANEE y, de otro lado, atendiendo en forma escolarizada a los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad que, por sus necesidades educativas múltiples, no pueden ser atendidos en los colegios regulares (MINEDU 2012:15).

4) Diseño de la investigación

4.1. Forma de investigación, perspectivas desde la Gerencia Social y marcos conceptuales

La forma de investigación se realizó mediante un minucioso análisis de los factores que intervienen en el proyecto, logrando identificar aquellos que dificultan su desarrollo, conocer cómo se viene gestionando al respecto de la participación de las familias y qué medidas pertinentes adoptar. Para ello, se utilizó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), debido a que las preguntas planteadas durante la investigación poseían ambas características. Además, se consideró la información del proyecto al primer

semestre de 2015 y se utilizaron instrumentos como la encuesta, la entrevista y la observación.

La investigación permitió profundizar el análisis del proceso de desarrollo y comprender mejor la gestión del proyecto, enfocándose en lo concerniente a la escasa participación e involucramiento de los padres en la educación de sus hijos con discapacidad; asimismo, el análisis documental hizo posible conocer la concepción del proyecto, sus resultados y logros obtenidos, concluyendo que no funciona de la manera establecida en su plan organizacional.

De otro lado, la información obtenida de la presente investigación busca proveer los conocimientos necesarios para mejorar la Gerencia Social, articulando entre las normas del Estado, la institución educativa y los padres de familia, quienes son los beneficiarios indirectos.

4.2. Estrategia metodológica e información revelada según el enfoque metodológico

El uso combinado de métodos, o triangulación, ha sido la estrategia metodológica utilizada para contrastar, de manera calificada, diversas técnicas, instrumentos o fuentes de datos, tanto cuantitativos como cualitativos. La temporalidad de los resultados está determinada por la información del proyecto en el año 2014 y primer semestre de 2015.

Se utilizó el método cualitativo y el cuantitativo, dependiendo del tipo de información a obtener, y los instrumentos utilizados fueron la encuesta y la entrevista, mientras que el análisis documental permitió conocer sobre la concepción del proyecto, así como los resultados y logros alcanzados.

4.3. Diseño muestral, unidades de análisis, fuentes de información e instrumentos.

Diseño muestral

Para la muestra se trabajará con dos tipos: una representativa y otra significativa. La primera será tomada considerando a las familias, mientras que la segunda a los facilitadores.

a) Familias

Población o universo: Se ha considerado a 100 familias de NNA con discapacidad, que pertenecen al colegio y que participan del proyecto al año 2014.

Población o universo de estudio

Zona Municipal	N° de familias*
Número de padres de familia	100
Total	100

*Fuente: C.E.B.E. Pedro José Triest - CEPETRI

Método del muestreo: El método es el muestreo de tipo probabilístico aleatorio estratificado, debido a que se hallará con una fórmula, considerando probabilidades de confianza y error. Además, cualquiera está en condición de entrar en la muestra, por ello es aleatorio y estratificado, porque será dividido en estratos de población.

Muestra: Para la muestra se ha considerado el tipo probabilístico aleatorio estratificado de las familias, de acuerdo a una fórmula de cálculo para universos finitos.

Se usará la fórmula para muestras probabilísticas a través de conglomerados:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{i^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n: tamaño muestral

N: tamaño de la población

Z: valor correspondiente a la distribución de gauss, $Z_{\alpha=0.05} = 1.96$ y $Z_{\alpha=0.01} = 2.58$

p: prevalencia esperada del parámetro a evaluar, en caso de desconocerse ($p = 0.5$), que hace mayor el tamaño muestral

q: $1 - p$

i: Error que se prevé cometer si es del 10 %, $i = 0.1$

Calculo de la muestra:

Variables	Datos CEPETRI
N	100
Z	1.96
p	0.5
q	0.5
i	0.1
n	49

Por lo tanto, la muestra general es 49.

La muestra estratificada por las zonas es la siguiente:

Muestra estratificada por zonas

Zona de Vivienda	N° de familias	Fracción de fijación	Muestra por zonas
Zona norte	58	58.00%	25
Otras zonas	42	42.00%	24
Total	100	100%	49

Debido a que el proyecto contempla sólo a familias del cono norte, se tomará la muestra considerada para esta zona.

Zona de Vivienda	N° de familias	Fracción de fijación	Muestra por zonas
Zona norte	58	58.00%	25

b) Facilitadores

Población o universo: La población de los facilitadores que laboran en la organización es de 18.

Método del muestreo: El método es el muestreo de tipo no probabilístico a juicio o conveniencia, debido a que se seleccionará los facilitadores que mayor nivel de información puedan aportar.

Muestra: Para la muestra se ha considerado que sea no probabilística a juicio o conveniencia, considerando que sea significativa, para obtener información relevante. Debido a ello, se ha escogido a una muestra de 4, que equivale aproximadamente el 25% de la población total de facilitadores.

Unidad de análisis

Unidad de análisis - Diseño de proyecto

Esta unidad está referida al documento donde se ha diseñado el proyecto, el cual se analizará para evaluar la coherencia y el cumplimiento de lo diseñado.

Unidad de análisis - Padres de familias

Esta unidad está referida a todos los padres de familia que vienen participando del Proyecto de Reforzamiento de Capacidades.

Unidad de análisis - Facilitadores

Está referida a los facilitadores que trabajan las capacitaciones con las familias.

Fuentes de información

En relación con las fuentes de información, su importancia radica en que, además de saber qué información recabar (variable) y cómo medirla (indicador), es indispensable saber de dónde se va a obtener dicha información.

De acuerdo a las variables e indicadores, las fuentes se dividen en:

- **Diseño del proyecto**

Está referida al documento que se formuló para dar inicio al proyecto; por lo tanto, es una fuente de información secundaria. Dentro de este diseño se buscará información referida a los objetivos, los involucrados, las acciones planteadas, las metas trazadas, los indicadores de avance contemplados, los tiempos pautados, etc. Además, se tomará la información del marco lógico del diseño del proyecto.

- **Familias beneficiarias**

La información recolectada sobre los padres de familia será utilizada como fuente primaria, directa o de primera mano, y considerada en las variables relacionadas con el nivel de percepción de las familias, así como su nivel de cumplimiento con el proyecto.

- **Facilitadores del proyecto**

Está referido sobre todo a recoger la información del recurso humano que brinda las capacitaciones, a fin de analizar su incidencia en el proyecto.

Las fuentes de recolección serán las siguientes:

- Diseño de proyecto
- Marco lógico del proyecto
- Familias beneficiarias
- Facilitadores del proyecto
- Plan de capacitación del proyecto
- Informes del proyecto

Instrumentos de investigación

En referencia a los instrumentos, las encuestas permitieron analizar el comportamiento de las familias, considerando su percepción, conocimiento y nivel de cumplimiento en el proyecto. De otro lado, las entrevistas mostraron el nivel de competencia del recurso humano que capacita y permitieron obtener mayor información sobre el perfil académico de los facilitadores. De igual modo, el análisis documental realizado permitió conocer la concepción del proyecto, los resultados trazados y lo que se ha logrado a la fecha.

4.4. Proceso de relevamiento de información, procesamiento y análisis

El procesamiento de la información obtenida en el relevamiento se realizó desde un abordaje cuantitativo y cualitativo. Se utilizó el método cuantitativo para analizar sobre todo la eficiencia del proyecto, mientras que el cualitativo para recabar toda la información sobre percepciones y capacidades.

Los datos obtenidos fueron procesados mediante programa estadísticos, como el SPSS, y presentados a través de figuras y tablas que permitan analizar el proyecto de manera más profunda.

5) Presentación del proyecto

5.1. Caracterización geográfica, económica y social de la población

El proyecto considera a los padres de familia que participan del proyecto al año 2014, para lo cual se usará una fórmula para muestras probabilísticas a través de conglomerados, cuya muestra estratificada por zonas es la siguiente:

Participación	N° de familias	Fracción de fijación	Muestra por zonas
Proyecto PRC	58	58.00%	25
Otras	42	42.00%	24
Total	100	100%	49

El proyecto se encuentra ubicado en:

Región: Lima

Provincia: Lima

Distritos: Los padres que asisten al CEBE son de todo Lima Metropolitana, por lo que se tiene una alta dispersión. Sin embargo, para el proyecto se ha considerado sólo Lima Norte, seleccionando dentro de ello a los distritos de Comas, Carabayllo y Puente Piedra.

Niveles de población y pobreza

A medida que el nivel de pobreza aumenta, las familias cuentan con menos recursos para poder asumir el pago de la mensualidad de sus hijos con discapacidad, lo cual incide negativamente en la búsqueda de su inclusión en la vida familiar y social.

Las familias participantes del proyecto pertenecen principalmente al distrito de Comas y algunas zonas aledañas, cuyos niveles de pobreza se muestran a continuación:

Carabayllo:	Población 2009: 237 219	Pobreza 2009: 26,30%
Comas:	Población 2009: 509 976	Pobreza 2009: 22,30%
Puente Piedra:	Población 2009: 263 594	Pobreza 2009: 35,60%

De acuerdo con la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD) y Organización de Estados Americanos (OAS) (2006) el distrito de Comas es uno de los que posee mayor extensión geográfica y poblacional del cono norte, con cerca de medio millón de habitantes, según datos del censo del año 2005, y que creció demográficamente en 3% entre los años 1994 y 1996, índice superior al nacional, que crece en 1%. Su crecimiento demográfico y económico contrasta con la presencia de problemas sociales que se generan en toda gran urbe: hacinamiento, desocupación laboral y pobreza extrema, que generan males como la drogadicción, delincuencia, violencia, etc. Un estudio de CEDRO (2004) señala que Comas es el distrito que concentra mayor número de centros de distribución y laboratorios de procesamiento de cocaína, es además donde se concentra la mayor cantidad de puntos de venta de drogas ilícitas. (CICAD – OAS 2006: 04)

Su población equivale al 25% de la población del cono norte y al 6% de Lima Metropolitana, y está compuesta en su mayoría por migrantes de distintas partes del país, que trajeron sus costumbres, tradiciones, lenguas e idiosincrasia, por lo cual su cultura tiene un carácter heterogéneo (CICAD – OAS 2006: 04). Dicha población está

compuesta principalmente por comerciantes y pequeños comerciantes, que han contribuido al crecimiento económico del distrito.

Con respecto a la composición de la población por sexo, el género femenino es ligeramente mayor (50.2% mujeres y 49.7% varones). De igual modo, la composición por edad muestra que el rango de mayor concentración de habitantes es la población de adultos que representa el 34%, pero si sumamos el rango que va desde los 0 años hasta los 18 años (niños, niñas y adolescentes) se observa un 32% y el siguiente rango, que abarca a los jóvenes y jóvenes adultos de 18 a 30 años, es de 25.6% de la población total (CICAD – OAS 2006: 12-13). De igual modo, existe una población de NNA de 57%, lo que representaría más de la mitad del total de sus habitantes.

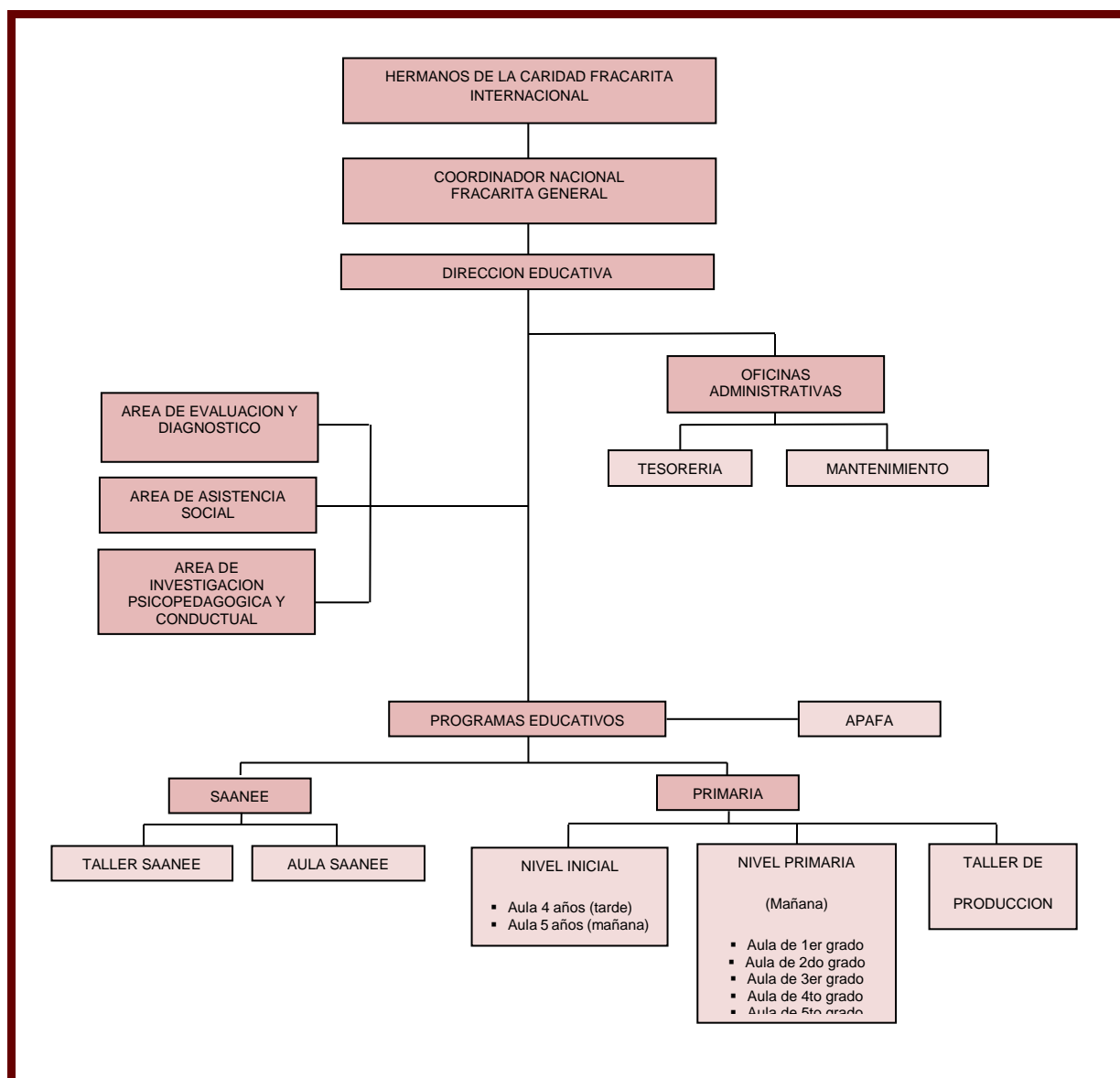
Por lo tanto, es preciso poner en marcha una estrategia educativa desde la primera infancia, a fin de cubrir las necesidades de aprendizaje de los grupos marginados o excluidos y tomando en cuenta además el importante porcentaje de la población de NNA, del cual un considerable número presenta algún tipo de discapacidad.

5.2. Estrategia, estructura y potencial humano

La estrategia del proyecto es desarrollar talleres de capacitación en aula y entrenamiento en las casas, dirigidos a los padres/madres de familia y/o tutoras, con la finalidad de fortalecer los conocimientos y habilidades que permitan a los NNA con discapacidad ser incluidos en la dinámica familiar y en una educación básica regular, reforzando también la participación de las familias, mediante visitas de seguimiento a los hogares. Igualmente, se establecerán compromisos con las familias y/o tutores para realizar un trabajo continuo, a fin de darle sostenibilidad a la intervención.

El CEBE José Pedro Triest posee una estructura organizativa vertical, debido a que existen diferentes niveles de poder y de comando. (Ver Figura 5.7)

Figura 5.7: Estructura Organizativa



Por otro lado, el personal del centro se agrupa en los siguientes niveles:

Directivo

- Director General 01
- Directora Educativa 01

Gerencial

- Jefe/Coordinador del Área Institucional 01
- Jefe/Coordinador del Área Educativa 01
- Jefe/Coordinador del Área de SAANEE 01
- Jefe/Coordinador del Área de Bienestar 01

Colaboradores

- Colaboradores del Área Educativa 19
- Colaboradores del Área Administrativa 05

Con respecto al potencial humano, la organización dispone de lo siguiente:

Equipo multidisciplinario para la enseñanza especial

Se cuenta con un equipo de profesionales de diversas especialidades. Es así que el área educativa está compuesta por 14 Licenciados en Psicología, 1 Licenciada en Educación Especial, 4 Licenciados en Educación Inicial y Primaria y 1 Asistente Social.

Compromiso de la Dirección

Desde fines de 2012 se ha impulsado una serie de cambios en la organización, con el propósito de mejorar la intervención en la educación de los NNA con discapacidad. Por tal motivo, se contrató los servicios de una Psicóloga Educacional que asumiera la Dirección Educativa y quien además planteó, de manera racional y técnica, diversos procesos de mejora en la gestión, tanto en el área administrativa como pedagógica.

Disposición de los padres para apoyar en las actividades institucionales

La Asociación de Padres de Familia convoca periódicamente a reuniones de carácter informativo o para programar las reuniones institucionales que corresponden de acuerdo al calendario escolar u otras actividades extraordinarias, que nacen de las necesidades de la institución, en donde se determinan las responsabilidades que deben de asumir cada uno de los estamentos de la comunidad educativa, observándose que existe un buen nivel de organización de las familias para apoyar en la ejecución de las diferentes actividades de la organización.

Escasa capacitación del capital humano en gestión

Los docentes del CEBE Pedro José Triest son los principales responsables de generar en los NNA con discapacidad, habilidades y capacidades para su adecuada inserción en la educación básica regular; sin embargo, de acuerdo a la información recogida en las encuestas y entrevistas aplicadas durante la investigación, no cuentan con capacitaciones adecuadas para lograrlo.

5.3. Proceso de generación del problema materia de investigación

El análisis del problema será explicado a través de un diagrama de causa-efecto. (Ver Figura 5.8 y 5.9)

Figura 5.8: Causas

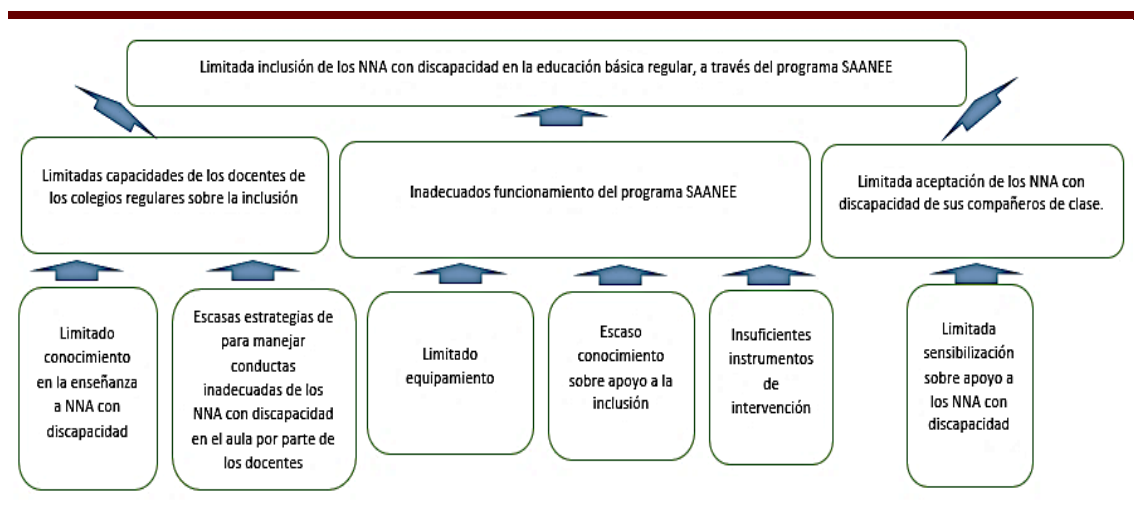
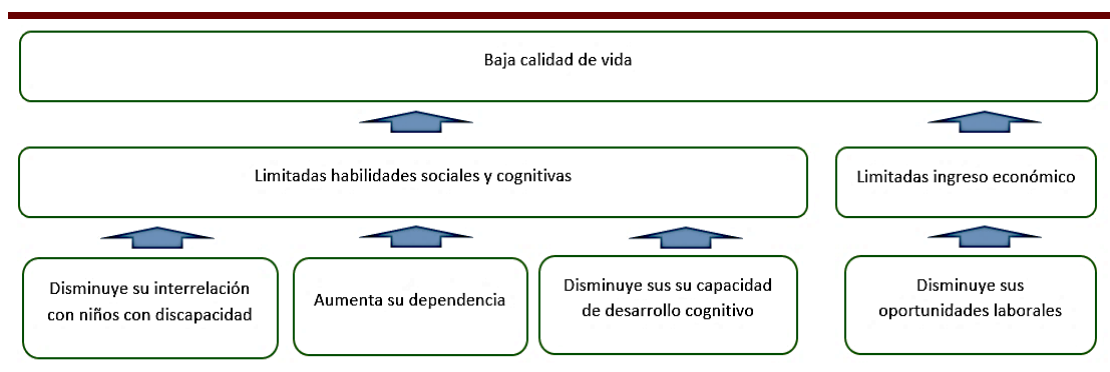


Figura 5.9: Efectos



6) Análisis e interpretación de resultados

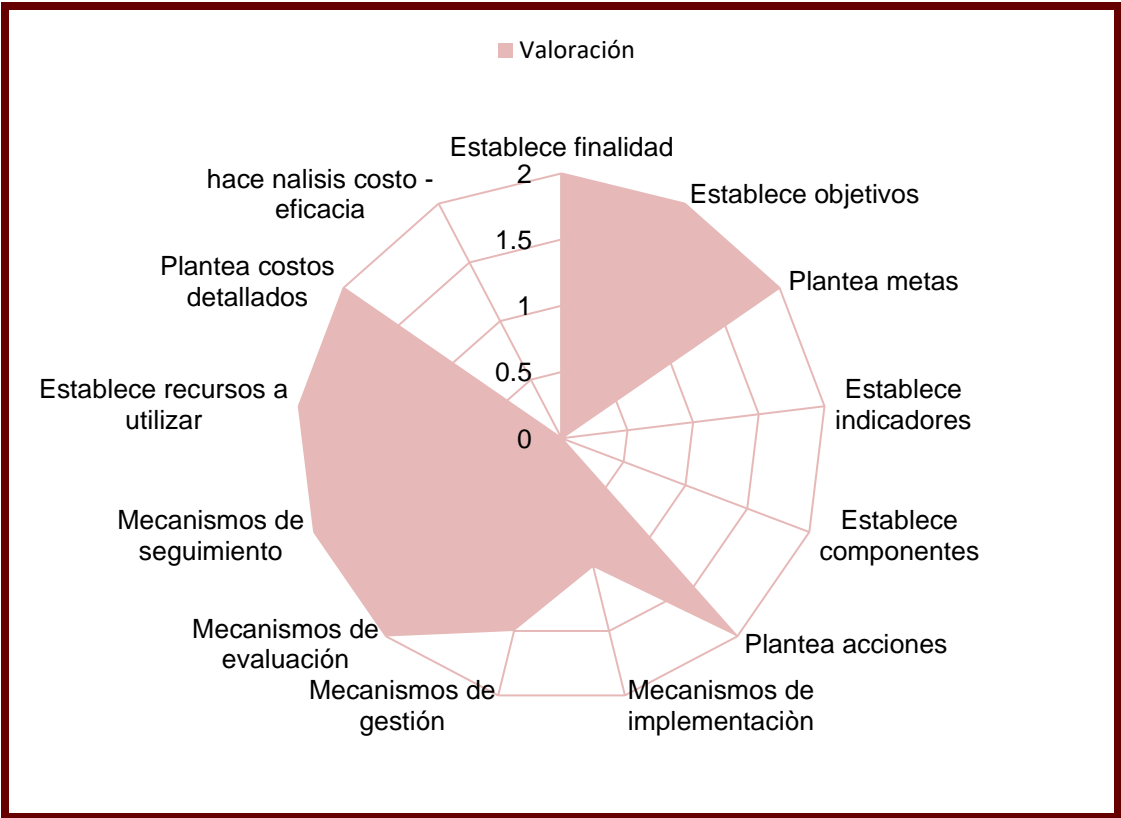
6.1. Diseño del proyecto

Como se planteó en el marco teórico del proyecto, para que sea eficiente, es necesario que haya sido eficaz. Por lo tanto, con la finalidad de analizar ambos aspectos debe considerarse el diseño de este como la primera variable del objetivo, tomando en consideración lo siguiente:

- Número de objetivos, involucrados, acciones e indicadores identificados en el diseño del proyecto.
- Índice de eficiencia entre los objetivos, acciones y recursos financieros utilizados.
- Índice de involucramiento en relación al monto invertido e índice de costo/efectividad.

En base a ello, se presenta los aspectos que muestran cumplimiento en el proyecto y que permiten lograr, en consecuencia, un adecuado diseño, relacionado también con los criterios de eficiencia. (Ver Figura 6.10)

Figura 6.10: Presencia de aspectos claves



Fuente: Guía de análisis documental del proyecto.

De acuerdo a la figura, el diseño del proyecto muestra cumplimiento en 8 de los 13 aspectos evaluados, donde 10 de ellos están relacionados con los objetivos, los involucrados, las acciones y los indicadores. Si bien el diseño del proyecto no ha establecido indicadores de impacto, debido a que la duración del mismo es de sólo un año, es necesario contar también con los indicadores de resultado y de producto para poder realizar una evaluación adecuada. No obstante, éstos tampoco han sido establecidos, así como los componentes de las acciones a realizar. Todo ello limita el nivel de eficiencia del proyecto, debido a que, desde un análisis de marco lógico o de matriz de resultados, es necesario estipular la ruta crítica del mismo.

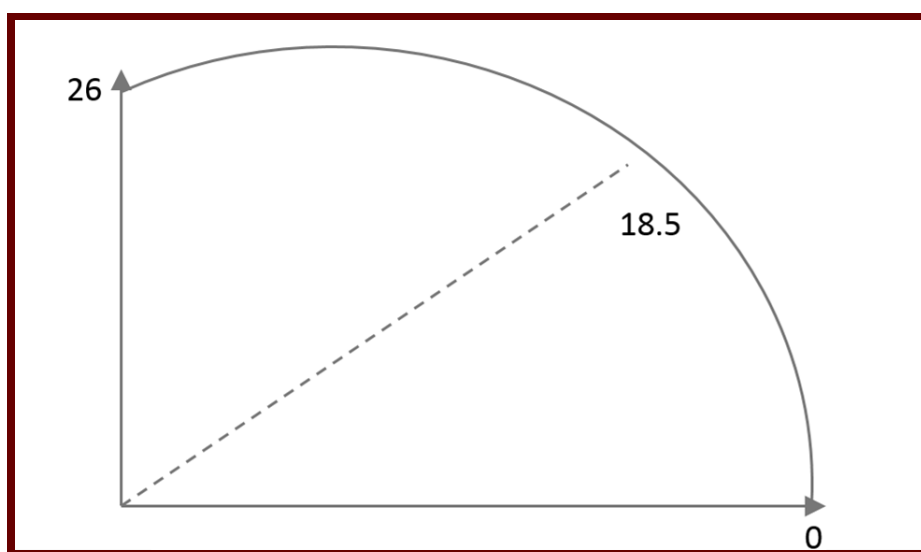
Para la implementación del proyecto, se planteó un cronograma de actividades que define el soporte tecnológico y los recursos humanos a utilizar; sin embargo, no se aprecia con claridad dónde y con qué infraestructura se cuenta para el proyecto, ya que este aspecto es mencionado sólo de manera tangencial. Tampoco se ha considerado el organigrama institucional y los procesos, lo cual genera una limitación, debido a que no se establece quienes son los responsables de las actividades ni de los procesos en sí. Sobre la gestión institucional, el proyecto considera un coordinador de grupo y un asistente administrativo, pero sus funciones no han sido definidas ni tampoco se han considerado todas las actividades a realizar. Por otro lado, es preciso mencionar que los montos estimados para el proyecto son considerablemente bajos.

Con respecto al criterio de eficiencia del proyecto, referido al monto invertido por nivel de involucramiento y el análisis costo/eficacia, se ha considerado en los costos el número de beneficiarios y actividades a realizar por tramos de tiempo, lo cual demuestra cierto grado de eficacia. Sin embargo, no se ha considerado el análisis desde la eficiencia económica de costo/eficacia y, en consecuencia, no ha sido posible analizar qué tan eficiente puede ser el proyecto.

El análisis del diseño del proyecto arrojó como resultado un puntaje de 18,5, considerado de nivel medio. Este hecho, además de limitar su accionar, podría obedecer a la ausencia de una matriz de marco lógico y de resultados, así como a la falta de indicadores, componentes, mecanismos de implementación y análisis costo/eficacia. Todo ello, al menos teóricamente, no permite contemplar los criterios de eficiencia necesarios, debilitando así la evaluación del proyecto. Ésta información fue obtenida a través del análisis documental (adjunto) realizado al proyecto. (Ver Figura 6.11)

Figura 6.11: Evaluación de diseño de proyecto

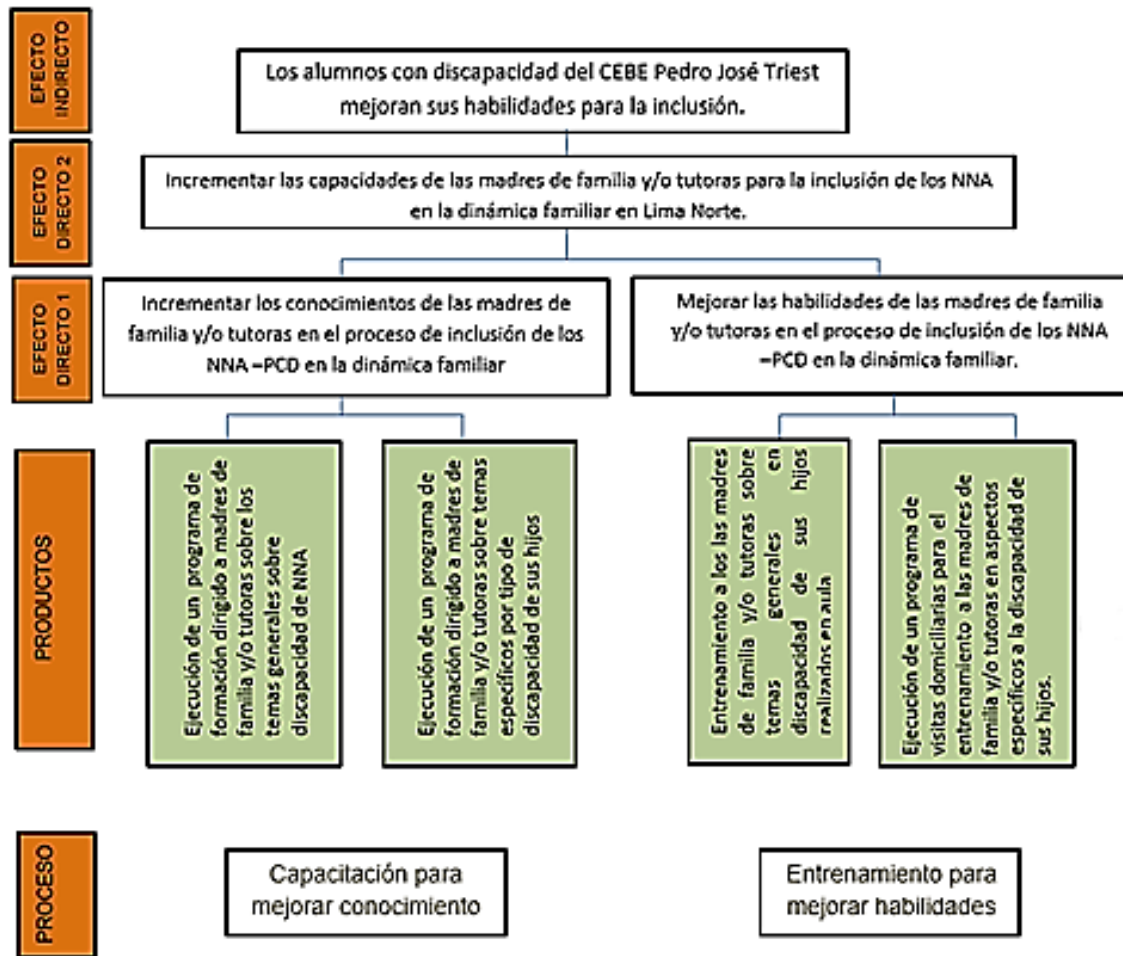
(Puntaje)



Fuente: Guía de análisis documentario del proyecto.

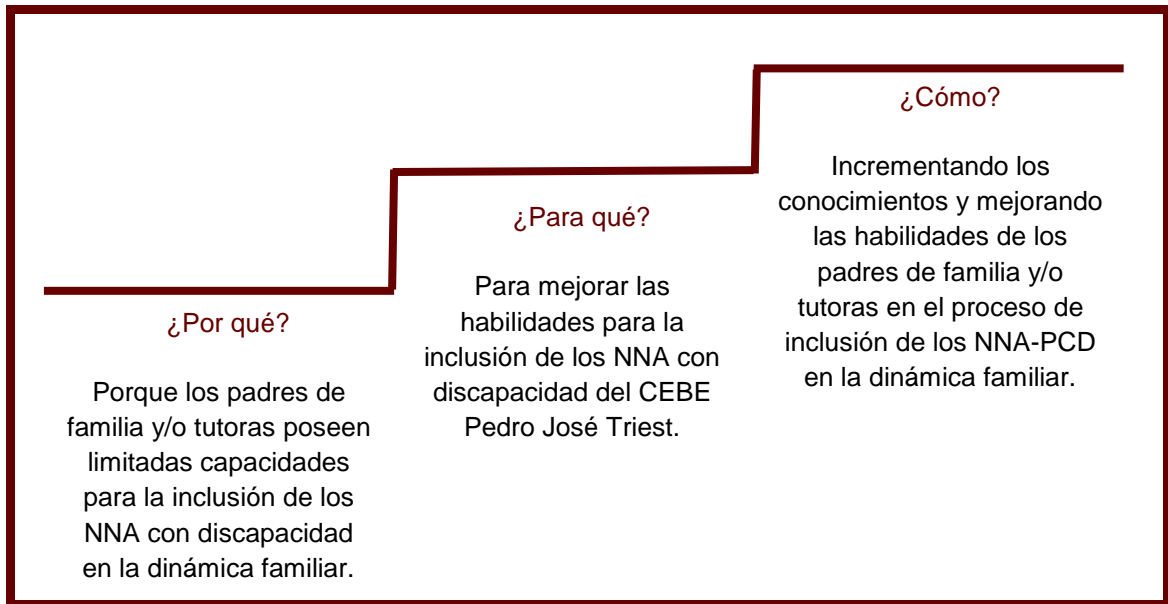
El enfoque del proyecto cuenta con una cadena de resultados, que permite inferir que su diseño fue realizado bajo una propuesta teórica. Se plantea que si se incrementan los conocimientos y mejoran las habilidades de los padres, éstas incrementarán sus capacidades y por lo tanto mejorarán las habilidades de inclusión de sus hijos con discapacidad. No obstante, este análisis es implícito y por ende no es fácil de analizar, debido a que la fuente cooperante cuenta con formatos resumidos para la presentación del proyecto, los cuales hacen poco explícita la teoría de cambio desde el diseño del proyecto. (Ver Figura 6.12)

Figura 6.12: Cadena de resultados analizados del diseño



Con respecto al fortalecimiento de capacidades, la investigación arrojó que el proyecto cumple con los postulados teóricos necesarios, ya que aborda dos aspectos de la triada de conocimientos, habilidades y actitudes que se busca fortalecer, a excepción de este último. Por otra parte, en un proyecto de fortalecimiento de capacidades se debe tener claro el ¿por qué se quiere lograr?, el ¿para qué se quiere lograr? y el ¿cómo se quiere lograr?, y estas tres interrogantes son explicadas en la cadena de resultados y vendría a ser asimismo la estrategia del proyecto. (Ver Figura 6.13)

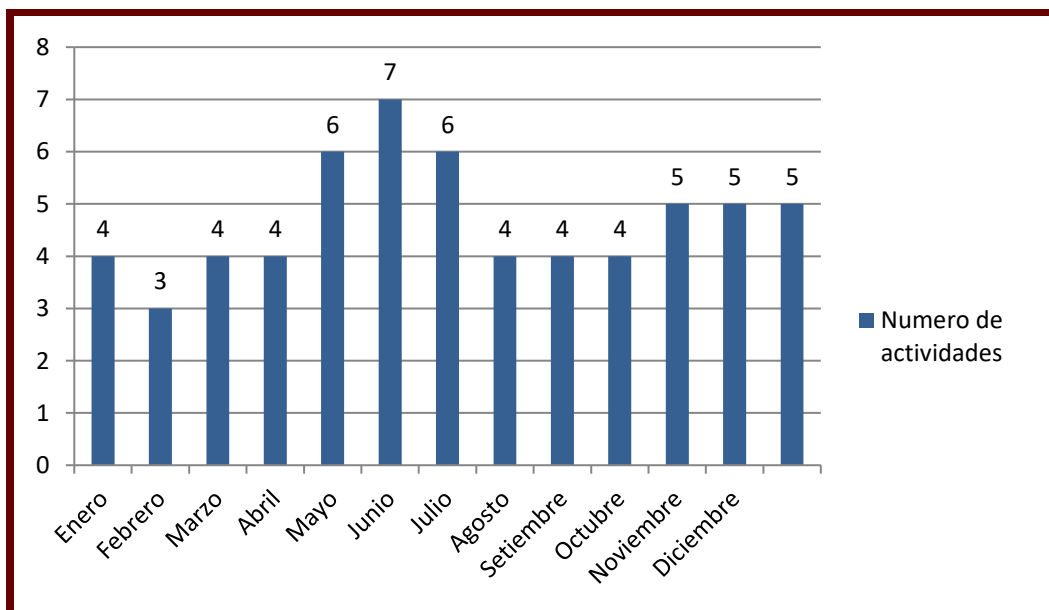
Figura 6.13: Estrategia planteada en el diseño del proyecto



Fuente: Guía de análisis documental del proyecto.

En referencia al análisis de eficiencia del proyecto, el diseño cuenta con un documento de presupuesto y actividades divididas por líneas de tiempo; es decir, existe un presupuesto que debe ser cumplido mensualmente, además de un cronograma de actividades, dividido en semanas y meses, a lo largo de las cuales se debe cumplir con las acciones previstas. (Ver Figura 6.14)

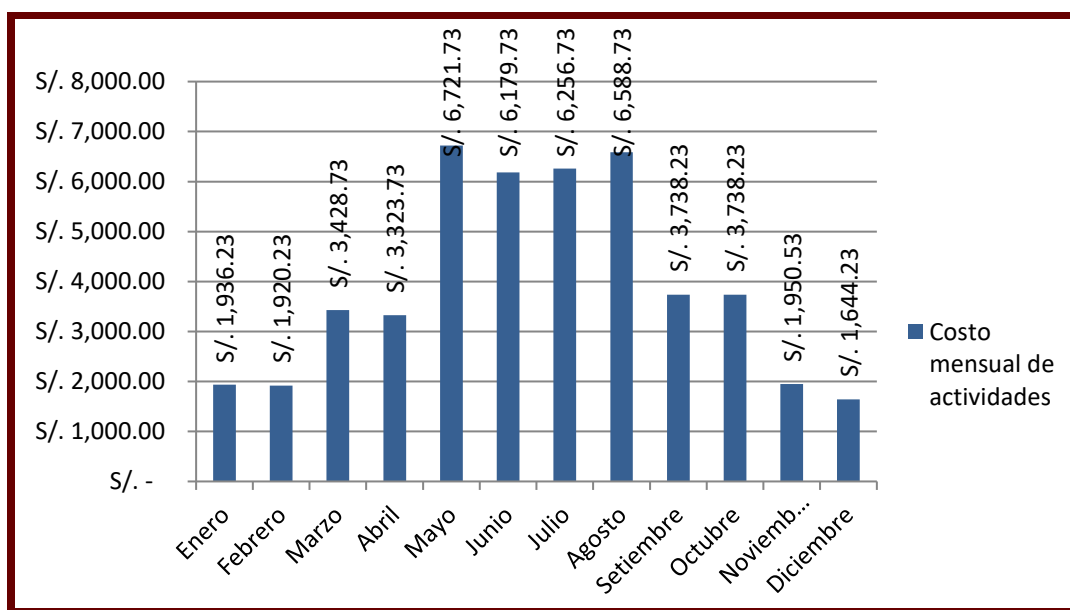
Figura 6.14: Cronograma y número de actividades planteados en el diseño del proyecto



Las actividades han sido planificadas desde el diseño del proyecto, considerando una menor cantidad de actividades durante los primeros meses, debido a que el CEBE Pedro José Triest no atiende por vacaciones. Por lo tanto, dicho periodo está enfocado sobre todo a actividades de planificación y diseño de las capacitaciones que se desarrollarán a lo largo del año.

De otro lado, para poder analizar la eficiencia, es necesario contar con los costos correspondientes a la ejecución de actividades, consignados también de manera mensual, y obtenidos conforme a los requerimientos necesarios para realizar las actividades planificadas. Se observa que los costos son mayores a mediados de año y que tienen relación con las actividades, que son igualmente mayores durante esos meses. Durante los últimos meses del año, los costos son menores, debido a que predominan sobre todo las actividades de evaluación y monitoreo. (Ver Figura 6.15)

Figura 6.15: Costo de las actividades planteadas en el diseño del proyecto



El diseño del proyecto no ha considerado un análisis costo/efectividad como medida para analizar la eficiencia del mismo. Por lo tanto, para fines de la investigación, se consideró el monto del proyecto y el número de beneficiarios.

Análisis costo/efectividad

Monto de inversión	S/ 47,427.00
N° de beneficiarias	25
Costo/Efectividad	S/ 1,897.08

De los resultados obtenidos del análisis, se observa que el proyecto tiene un costo de S/. 1 897.08 nuevos soles por madre capacitada y entrenada. Asimismo, si se lograra un menor costo, pero alcanzando las mismas metas, el proyecto sería eficiente; no obstante, si se tuviera un costo mayor por madre, el proyecto sería ineficiente. Por lo tanto, es importante considerar este análisis en los proyectos, para analizar su eficacia y/o eficiencia.

De los aspectos analizados, considerando la coherencia que debe existir entre los objetivos, los componentes y actividades del diseño del proyecto, se aprecia que existe una cadena de resultados implícita, aunque no se evidencia indicadores adecuados para medir con mayor precisión los avances y el logro del propósito. Tampoco se consideran tales aspectos, debido a que los formatos de la fuente financiera son resumidos y no permiten apreciar claramente los contenidos e indicadores. De igual modo, el diseño mantiene una secuencia de marco lógico, pero no está resumida en una matriz, lo cual permite apreciar de manera más clara las acciones, componentes y objetivos del proyecto.

Durante el análisis de eficiencia, no se observó evaluación alguna sobre el diseño del proyecto; por lo tanto, no existen indicadores de eficiencia como de costo/efectividad, que permitan realizar evaluaciones intermedias y de resultado, y que permitan además apreciar qué tan eficiente ha sido la ejecución del proyecto.

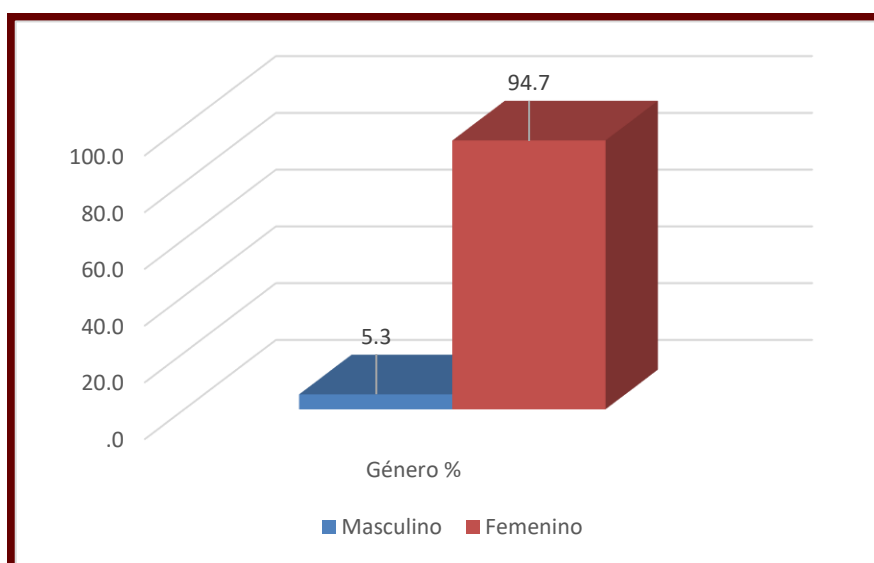
En base a los aspectos mencionados, es posible afirmar que el diseño del proyecto ha sido planteado de manera adecuada, con un enfoque claro y con una programación conveniente de actividades y acciones. Asimismo, aunque no cumple con todos los criterios necesarios para pasar una evaluación ex ante o evaluación de diseño, cuenta con los aspectos necesarios para una ejecución satisfactoria.

6.2. Percepción de las familias respecto a los beneficios del programa

Desde un punto de vista teórico, se ha considerado la premisa de que las familias participarán en el proyecto si aprecian un mayor beneficio, en comparación con el costo que demanda su participación. De igual modo, es necesario analizar a las familias y los propios beneficiarios para, en base a ello, conocer sus principales características.

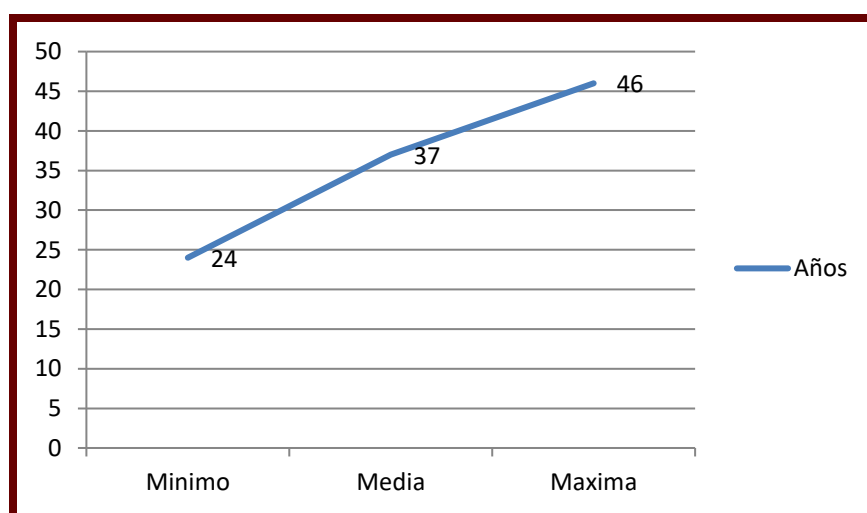
Se observa que la participación del género femenino es casi absoluta, lo cual demuestra que las madres participan de manera mucho más activa en la educación de sus hijos con discapacidad, donde además un considerable número de ellas es madre soltera. (Ver Figura 6.16)

Figura 6.16: Género de los participantes



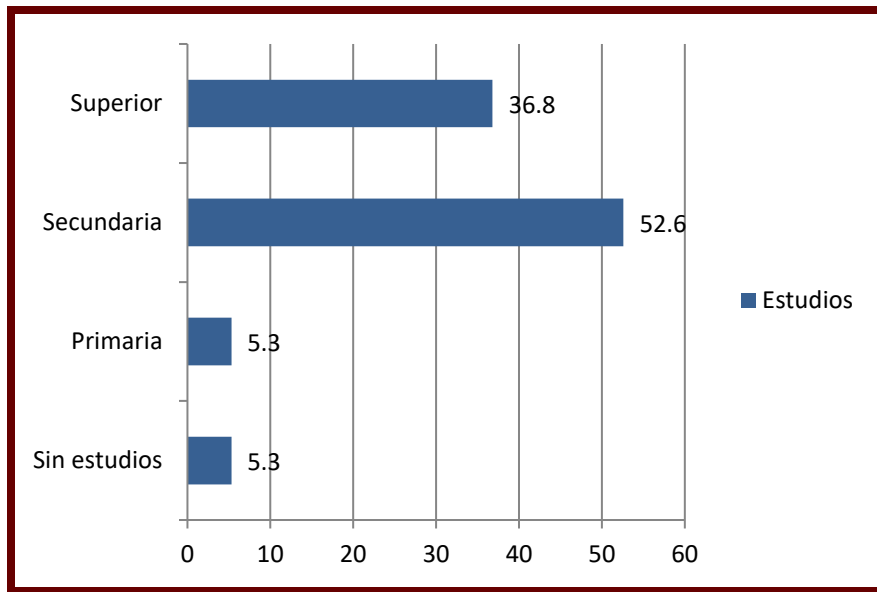
Se observó igualmente que la madre más joven es de 24 años y la de mayor edad de 46 años, siendo la edad promedio 37 años, lo cual indica que la mayor parte de las participantes se encuentra en edad adulta; por lo tanto, es necesario además diseñar los talleres de capacitación en base a tales características. (Ver Figura 6.17)

Figura 6.17: Edad de los participantes



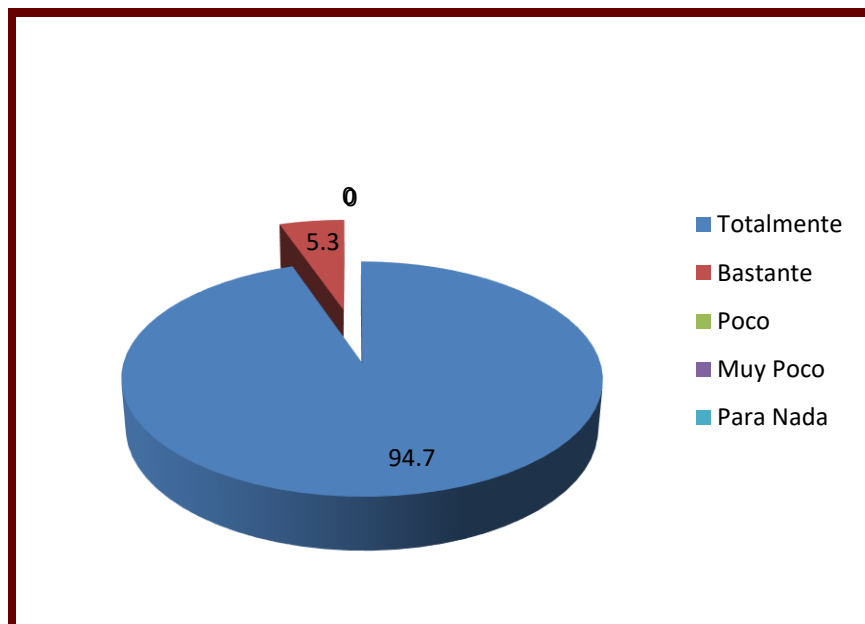
En cuanto al nivel de instrucción de los padres, se observa que más del 50% de ellos posee estudios secundarios y además un alto porcentaje cuenta con estudios superiores, de nivel técnico generalmente. (Ver Figura 6.18)

Figura 6.18: Nivel de estudios alcanzado



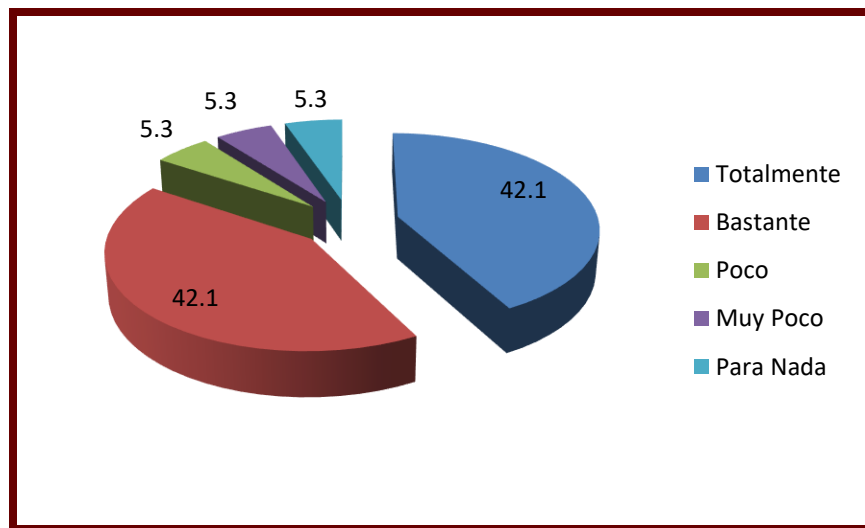
Para analizar la percepción de los padres sobre los beneficios de su participación en el proyecto, se les consultó acerca de la educación que reciben sus hijos con discapacidad, observándose que un 94% de ellos considera que tienen derecho a la misma. (Ver Figura 6.19)

Figura 6.19: Padres que consideran que sus hijos con discapacidad tienen derecho a la educación



No obstante, las familias consideran la educación de sus hijos con discapacidad como un derecho, más que como un beneficio, consideran también que su educación es un gasto y no una inversión, sobre todo a compararla con la educación regular, lo que hace que cualquier iniciativa se vea disminuida frente al costo social que implica. Éste es un dato importante a considerar, debido a que todo lo realizado, como talleres de entrenamiento, escuela de padres y reuniones, es considerado como un costo adicional, y es de acuerdo a ello que se deben analizar los beneficios. (Ver Figura 6.20)

Figura 6.20: Padres que consideran que sus hijos con discapacidad ocasionan mayor gasto

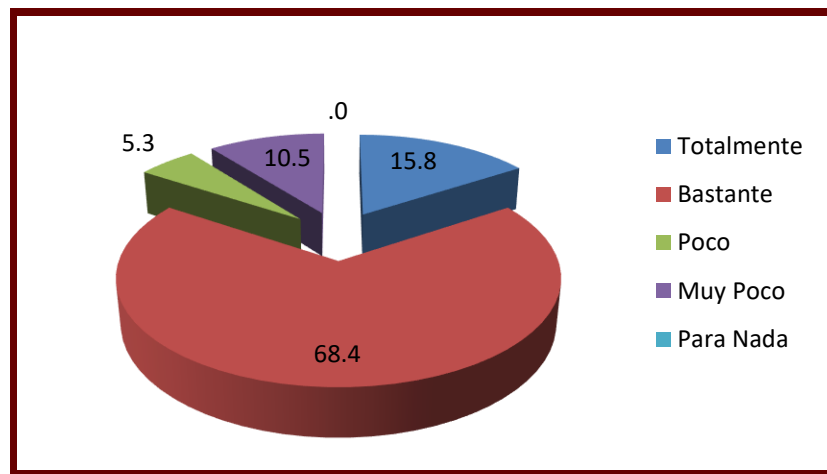


Con respecto a los beneficios ofrecidos por el proyecto, las familias consideran que deben mejorar sus conocimientos y habilidades para poder aplicarlos en el hogar con sus hijos con discapacidad, pero consideran también lo siguiente:

- El 70% de madres aproximadamente tiene una percepción positiva sobre el proyecto, pues sienten que se benefician con los talleres de capacitación y entrenamiento brindados. Además, consideran que las actividades organizadas por la institución vienen siendo realizadas con mayor frecuencia, fortaleciendo así sus conocimientos y habilidades.
- El 30% de madres aproximadamente tiene una percepción neutra respecto a los beneficios que reciben del proyecto, observándose falta compromiso y conocimiento sobre el mismo. Asimismo, perciben las actividades como parte de la metodología que brinda la organización y no lo relacionan con el proyecto.

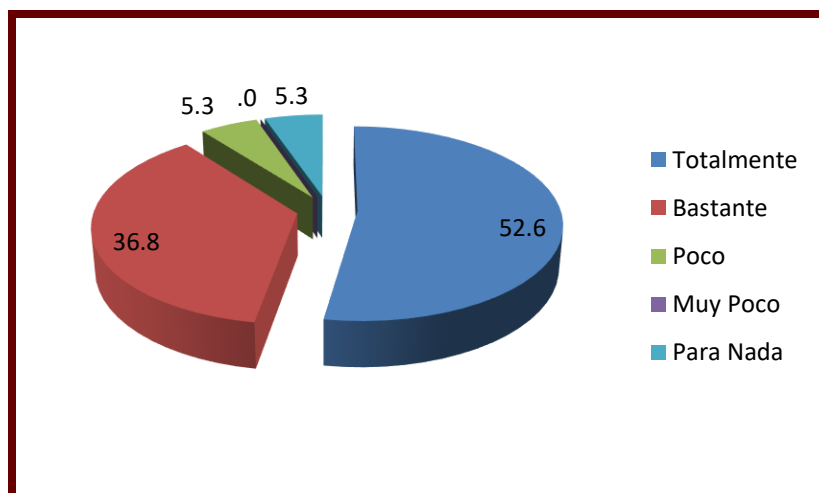
Con respecto a las actividades que desarrollan las familias como parte del proyecto, no se observa tampoco una apreciación negativa ni que hayan generado externalidades poco favorables durante su ejecución. Para evidenciar esto, se consultó a las familias sobre su percepción acerca del PRC, obteniéndose que más del 75% lo considera como bueno para mejorar sus conocimientos y habilidades; sin embargo, un reducido número consideró que no ofrecía mayores beneficios, aunque asumía que era una buena opción; y otro 15% no lo consideraba como una buena opción. (Ver Figura 6.21)

Figura 6.21: Padres que consideran el proyecto como una buena opción



Finalmente, continuando con la percepción de las familias sobre los beneficios del proyecto, se observó que la mayoría de éstas lo recomendaría, más allá de apreciar o no sus beneficios de manera directa. (Ver Figura 6.22)

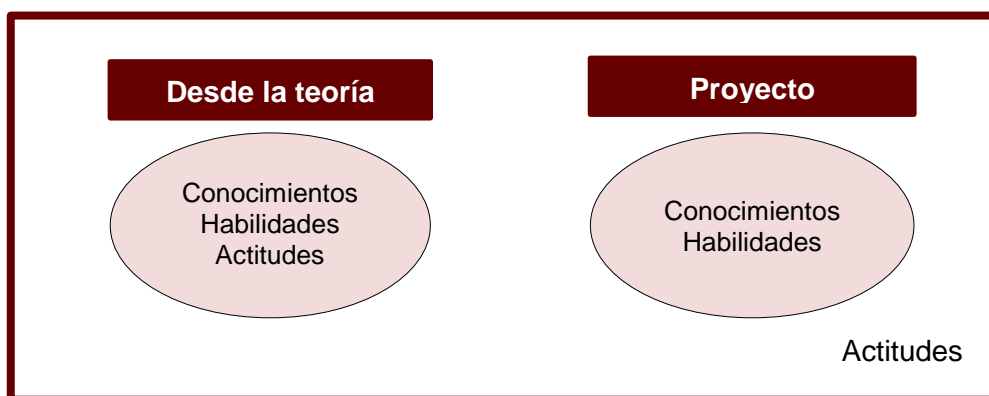
Figura 6.22: Padres que recomendarían el proyecto



De los resultados obtenidos con respecto a la percepción de los padres sobre el proyecto, es posible afirmar que ésta es positiva, en líneas generales, sobre todo cuando se considera que todos los NNA con discapacidad tienen derecho a la educación. De igual modo, la mayoría de las familias considera el proyecto como una buena opción y además lo recomendaría; no obstante, consideran también que la educación de sus hijos con discapacidad es costosa y la asumen a modo de gasto, más que como una inversión. Consecuentemente, para lograr una mejor participación por parte de las familias, es necesario cambiar dicha percepción de gasto por el de inversión, para que los padres puedan sentir que todos los recursos y tiempo empleado rendirá fruto en el futuro.

El análisis de la teoría fue realizado desde el empoderamiento de los padres, con base en el *poder desde*, considerado como aquel poder individual que poseen las personas para afrontar los problemas. Para alcanzar este tipo de poder es necesario cambiar la actitud de los padres con respecto al proyecto, teniendo en cuenta además que las actitudes son un componente clave en el fortalecimiento de capacidades, pero que, sin embargo, no han sido consideradas durante el diseño del mismo. Por tal motivo, las actividades sólo enfocan en conocimientos y habilidades, y no llegan hasta el ser, por lo que debe considerarse también actividades de sensibilización. (Ver Figura 6.23)

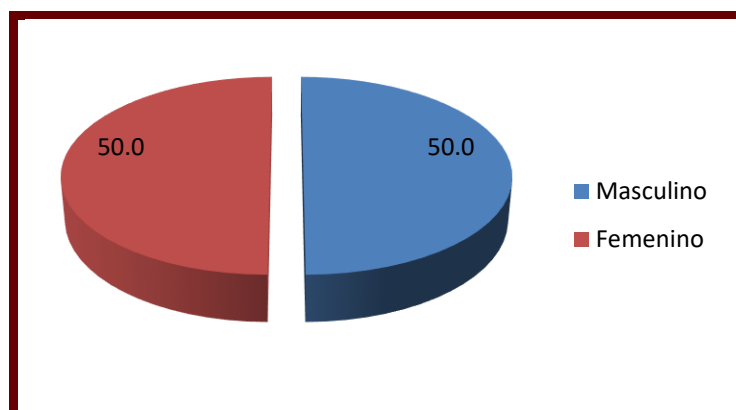
Figura 6.23: Fortalecimiento de capacidades



6.3. Capacidades de los facilitadores del proyecto

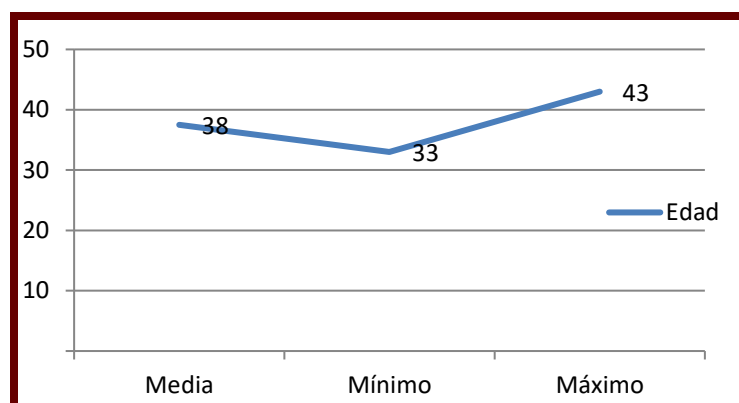
Para poder analizar las capacidades de los facilitadores, fue necesario conocer primero sus principales características. De ese modo, de los cuatro facilitadores en total que participan en el proyecto, el 50% son mujeres y el otro 50% son hombres. En este caso, por tratarse de temas sobre educación especial y primaria, se tiene generalmente la idea de que debe contarse con un mayor número de facilitadores del género femenino, lo cual no se cumple. (Ver Figura 6.24)

Figura 6.24: Género de los facilitadores



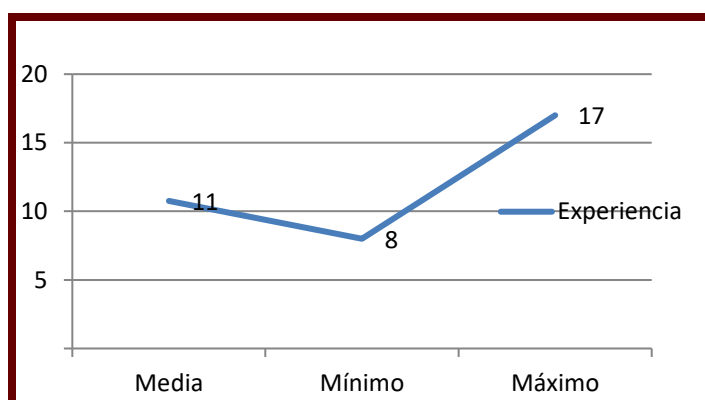
Otro aspecto importante está relacionado con la edad de los facilitadores, debido a que -al menos teóricamente- mientras más experiencia posea un profesional, mejor se desenvolverá en una capacitación. En tal sentido, se observa la edad mínima de los facilitadores es de 33 años y la máxima de 43 años, con una media de 38 años. Por lo tanto, tomando en cuenta la premisa previa, es posible afirmar que los facilitadores son profesionales con experiencia y con un nivel adulto del desarrollo personal, lo que permite además que las capacitaciones que realicen sean mejor recibidas por parte de los padres que participan en el proyecto. (Ver Figura 6.25)

Figura 6.25: Edad de los facilitadores



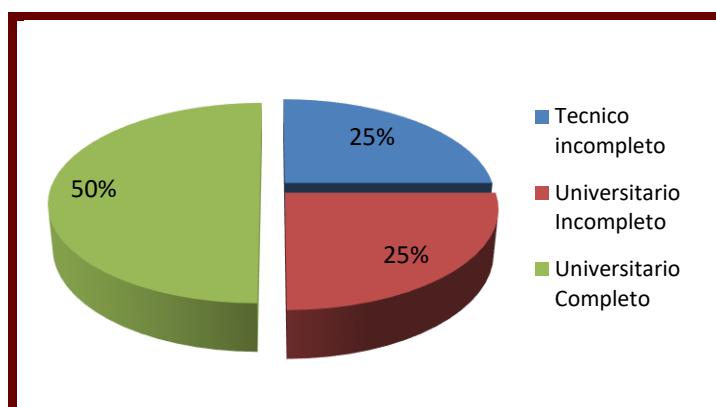
De igual manera, tomando en cuenta que los facilitadores se encuentran en un rango de edad media, se ha considerado los años de experiencia en educación y capacitación. La experiencia más breve como facilitador fue de 8 años, mientras que la más amplia fue de 17, teniendo en promedio 11 años de experiencia en el rubro. Contar con experiencia es un aspecto importante a considerar en los facilitadores, pues mientras mayor sea ésta, las familias del proyecto asumirán que mayor conocimiento poseen sobre los temas, lo cual generará a la vez un mayor nivel de confianza. (Ver Figura 6.26)

Figura 6.26: Experiencia en el rubro de los facilitadores del proyecto



Respecto al nivel de estudios de los facilitadores, mientras mayor sea éste, mejor será igualmente la percepción por parte de las familias que serán capacitadas. En este aspecto, se observa que los facilitadores cuentan en su mayor parte con estudios universitarios, donde un 50% posee estudios universitarios completos, un 25% estudios universitarios incompletos y otro 25% estudios técnicos. Cabe precisar que el hecho de que sólo la mitad de los facilitadores cuente con estudios universitarios completos, influye negativamente en la percepción y participación de las familias en el proyecto. (Ver Figura 6.27)

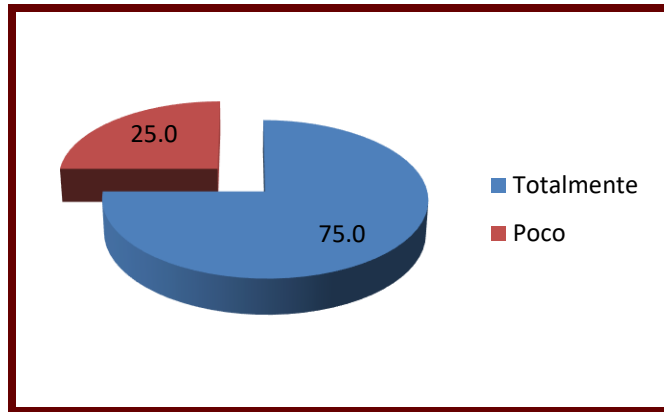
Figura 6.27: Nivel de estudios de los facilitadores



Con respecto al puesto laboral del facilitador, cabe precisar que éste no siempre ejerce como docente, lo cual influye negativamente también en la percepción y participación de los padres en las capacitaciones. De acuerdo a los datos del proyecto, el 50% de quienes brindan las capacitaciones son docentes de la organización, el 25% es apoyo docente y 1% es apoyo administrativo.

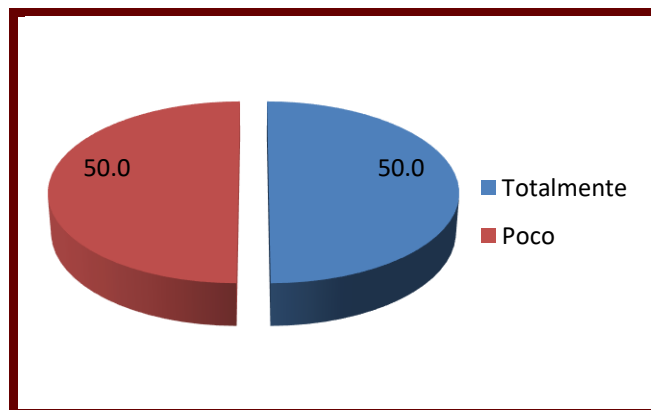
En lo concerniente a la formación de los facilitadores, debido a que sólo el 50% de ellos cuenta con estudios universitarios completos, se observó limitaciones con respecto a su formación y capacidades. Sin embargo, la mayoría de ellos indicó poseer las habilidades necesarias para realizar los talleres de capacitación. (Ver Figura 6.28)

Figura 6.28: Tiene las habilidades necesarias para los talleres



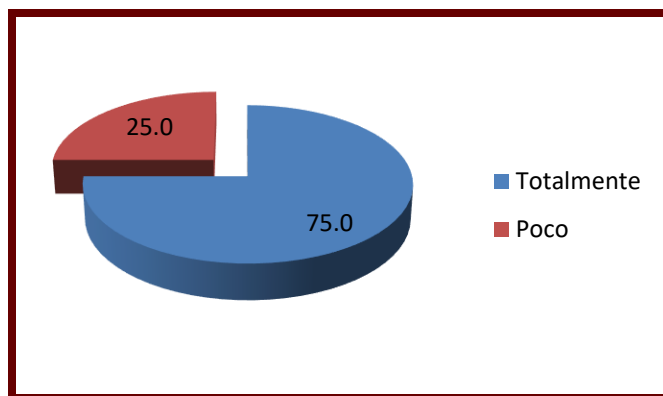
En referencia a las actividades desarrolladas en las capacitaciones, se observó que mientras menor relación existía entre los contenidos impartidos y los estudios de los facilitadores, menor era el nivel de las mismas. Todo ello, repercute negativamente, tanto en la ejecución como en el logro de los objetivos y metas del proyecto. En ese sentido, se observa que el 50% de los facilitadores considera que las actividades que desarrollan tienen poca relación con los conocimientos o formación que poseen, en contraste con otro 50% que manifiesta que sí tienen relación. (Ver Figura 6.29)

Figura 6.29: Las actividades de capacitación están relacionadas con sus estudios



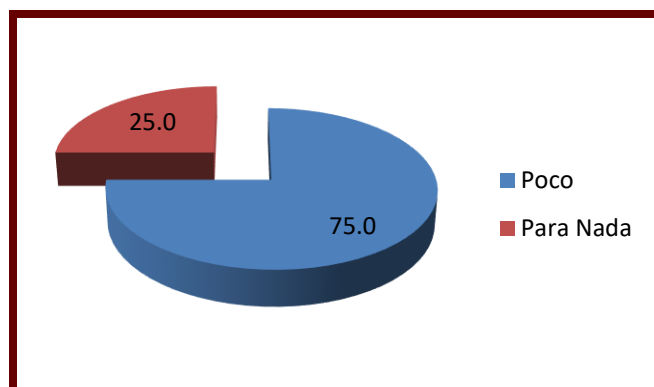
Tomando en cuenta lo expuesto previamente, se observa que un 75% de los facilitadores considera necesario ser capacitado en temas complementarios que les permitan reforzar sus conocimientos y habilidades y, por consiguiente, mejorar las capacitaciones. Se evidencia así que, a pesar de la experiencia que poseen en el tema de la discapacidad, no cuentan con el dominio suficiente de los temas específicos desarrollados en las capacitaciones y entrenamiento. (Ver Figura 6.30)

Figura 6.30: Requiere estudios complementarios para realizar los talleres



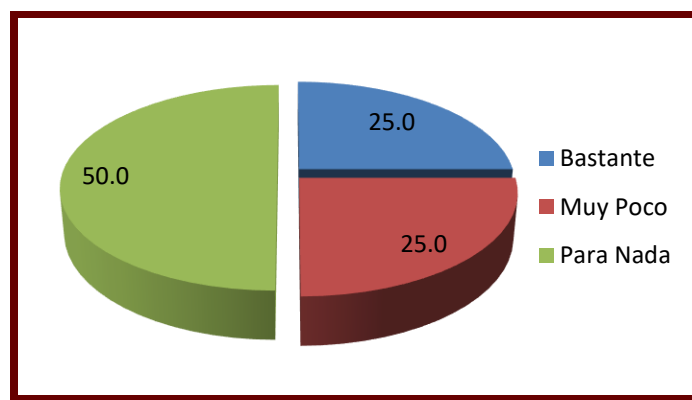
Con relación a la experiencia de los facilitadores en los temas específicos tratados durante los talleres, se observa que muchos de ellos no cuentan con los estudios correspondientes, donde un 75% posee poco o nada de experiencia en dichos temas, generando así significativas limitaciones. Es así que, al no existir relación entre el tema de las capacitaciones con los estudios de los facilitadores y al no contar además ellos con experiencia en el mismo, el nivel de las capacitaciones se ve seriamente perjudicado, afectando además el cumplimiento de los objetivos del proyecto. (Ver Figura 6.31)

Figura 6.31: Tiene experiencia en los temas a capacitar



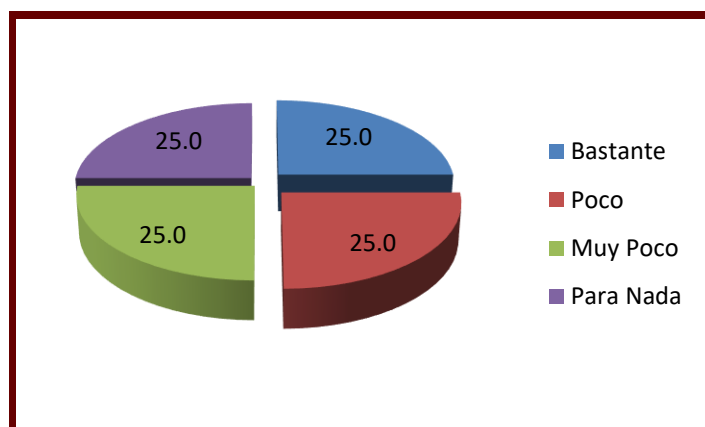
Para analizar la experiencia en capacitación de los facilitadores, se consideró como premisa de partida que la mayoría de ellos posee formación universitaria y se desempeña como docentes, por lo que se presumió entonces que contaban con dicha experiencia. No obstante, luego de realizada la investigación, se observó que tal experiencia estuvo orientada principalmente a la enseñanza y capacitación de niños, niñas y adolescentes, pero no de adultos. En tal sentido, se observó que el 75% de los facilitadores posee entre poco o nada de experiencia en capacitación de adultos, lo cual genera también limitaciones en la consecución de los objetivos de la capacitación y metas del proyecto. (Ver Figura 6.32)

Figura 6.32: Tiene experiencia en capacitación de adultos



Por último, se analizó la experiencia de los directivos en brindar capacitación, a modo de refuerzo ante eventuales limitaciones de los facilitadores, encontrándose opiniones divididas al respecto, pero observándose sobre todo que cuentan con limitada experiencia para apoyar en dichas labores. En consecuencia, no se cuenta con un adecuado soporte por parte de los directivos en tal aspecto, lo cual afecta igualmente de manera negativa la ejecución del proyecto. (Ver Figura 6.33)

Figura 6.33: Los directivos tienen experiencia para apoyar la labor



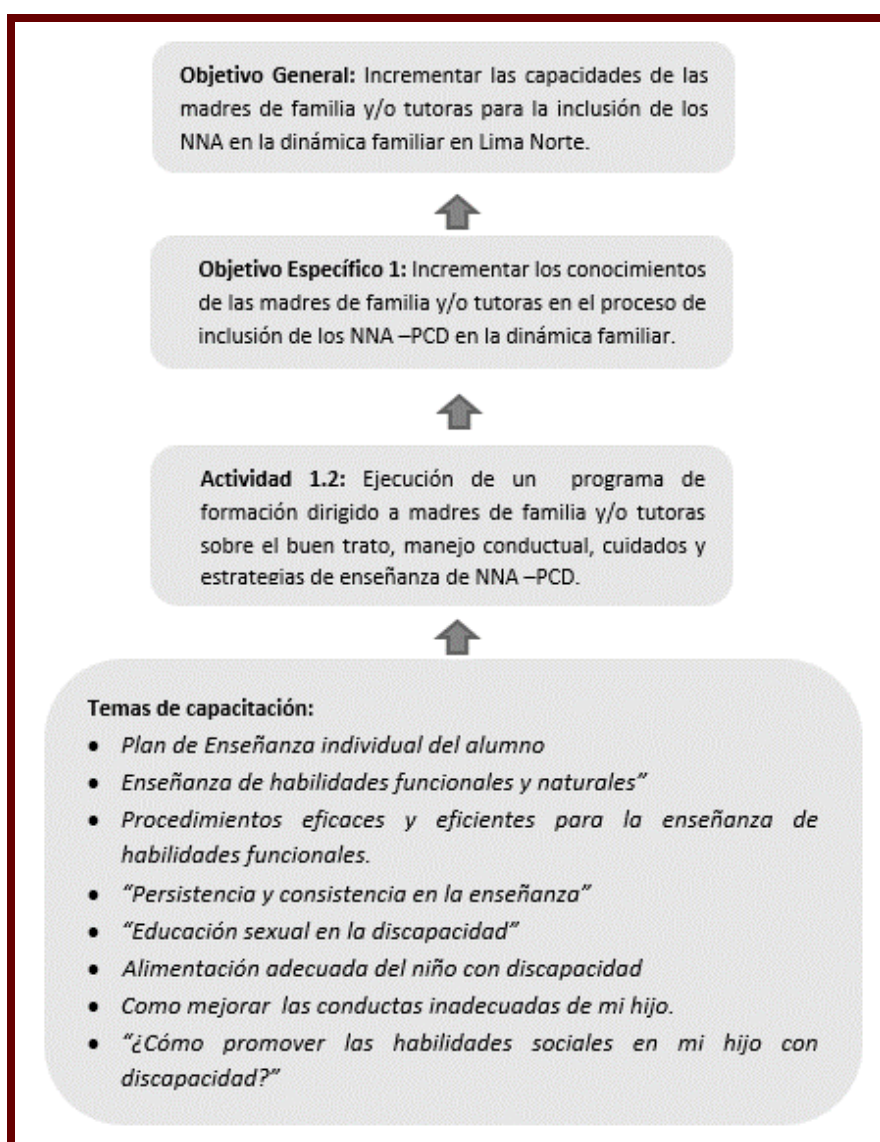
En un proyecto de fortalecimiento de capacidades los facilitadores o capacitadores juegan un papel de vital importancia debido a que, durante la ejecución del mismo, tienen el *poder desde* considerado desde el enfoque de empoderamiento, y para estar empoderado es necesario contar con las capacidades necesarias.

En base a lo expuesto, se observa que existen limitaciones con respecto a los conocimientos de los facilitadores, debido a que no conocen los temas específicos de las capacitaciones. En cuanto a sus habilidades se aprecia un aspecto positivo, que son los años de experiencia en capacitación, aunque no con población adulta como correspondería. Con respecto a sus actitudes, éstas no son del todo favorables, debido a que los facilitadores no son considerados en el diseño de los temas de las capacitaciones. Por lo tanto, mientras no cuenten con las capacidades necesarias, no será posible lograr los objetivos trazados en el diseño del proyecto.

6.4. Contenido de las capacitaciones

Si bien el diseño de un proyecto puede ser adecuado y los facilitadores pueden contar con una formación adecuada, nada de ello serviría si el contenido de las capacitaciones no está bien definido y es poco conveniente. Diseñar tales contenidos es una labor importante, donde debe considerarse criterios como: a quién va dirigida la capacitación y cuál es el contexto de esta. Asimismo, estos contenidos deben mostrar coherencia con los objetivos que se pretende alcanzar con el proyecto y ser establecidos en base a las actividades realizadas, tomando en cuenta además los objetivos específicos y generales que se pretenden lograr. (Ver Figura 6.34)

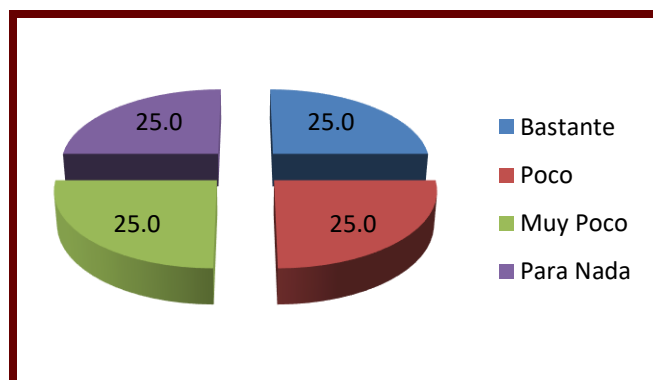
Figura 6.34: Esquema



Los temas del contenido de la capacitación son propuestos y diseñados por un grupo especializado de la misma organización. Este diseño, a pesar de considerar las exigencias mínimas necesarias para su elaboración, presenta aún ciertas deficiencias al momento de ser implementado.

De otro lado, se analizó la percepción de los facilitadores con respecto a la relación existente entre los temas de las capacitaciones y los objetivos del proyecto, observándose que sólo el 25% considera que dichos temas guardan una adecuada relación, mientras que el 75% considera que guardan poco o no guardan relación con los objetivos del proyecto. (Ver Figura 6.35)

Figura 6.35: Percepción de relación entre contenidos de capacitación y objetivos del proyecto



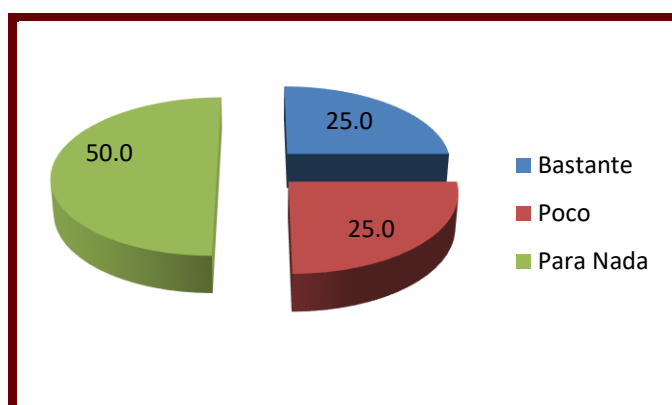
Por otro lado, se desprende también del estudio realizado que la escasa relación existente entre los temas desarrollados y los objetivos del proyecto, se debe a que el diseño de tales contenidos es realizado por un grupo de expertas de la institución, que desempeña además un cargo mayor dentro de la organización, mientras que la ejecución es realizada a un nivel mucho más operativo por los mismos facilitadores, quienes muchas veces no son considerados durante la elaboración de dichos contenidos. Cabe precisar que dicho grupo de expertas, responsable de la elaboración del diseño de contenidos, no es el mismo que lo aplica, debido al cargo que desempeñan o porque no continúan laborando, pues existe además una alta rotación en la institución.

Con la finalidad de mejorar los temas de las capacitaciones y mantener su pertinencia con los objetivos del proyecto, los facilitadores consideraron durante la entrevista algunos aspectos como:

- "Mayor información de la realidad de cada familia"
- "Conocimiento de la realidad de las familias"
- "Conocimiento de las falencias de cada familia"
- "Realización de actividades más espaciadas"

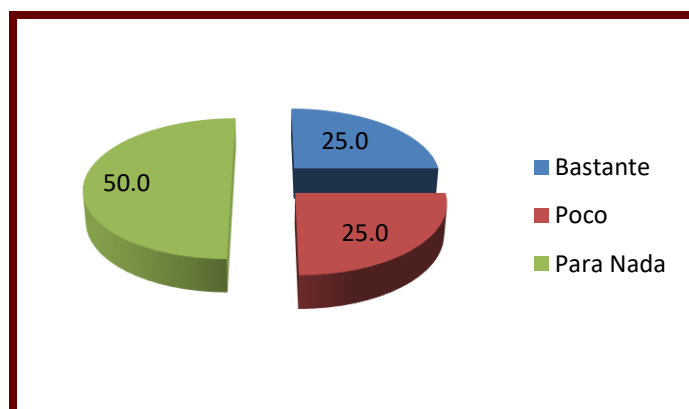
De igual modo, se analizó si la ejecución de los contenidos de las capacitaciones guarda relación con lo estipulado en el diseño del proyecto, ya que se cuenta con un cronograma donde se detallan todas actividades, de manera mensual y semanal, de acuerdo a una lógica horizontal y lineal. Sobre el particular, sólo un 25% de los facilitadores refiere que se ha cumplido con lo previsto, mientras que un 75% considera que no se ha cumplido con implementar las capacitaciones de acuerdo a lo programado en el cronograma, así como en lo correspondiente a los contenidos y la metodología a utilizar en los talleres. (Ver Figura 6.36)

Figura 6.36: Los contenidos de capacitación se desarrollan acorde al plan del proyecto



Posteriormente, se analizó si los recursos mantienen relación con el presupuesto destinado para las actividades, teniendo en cuenta que las capacitaciones no podrían ser realizadas de manera satisfactoria si es que no se dispone de un presupuesto adecuado. De otro lado, se observó que los costos correspondientes al diseño fueron consignados en base a los temas de las capacitaciones, donde sólo un 25% de los facilitadores considera que los recursos, sobre todo financieros, favorecen la ejecución de los temas de las capacitaciones, mientras que el 75% considera que no. (Ver Figura 6.37)

Figura 6.37: Los recursos destinados al proyecto favorecen el desarrollo de los temas de capacitación



De acuerdo con los datos obtenidos de la investigación, se observa que existe un importante desfase entre las actividades planificadas en el diseño y las actividades que se ejecutan en el proyecto como parte del plan de capacitación, que obedece sobre todo a los cambios en los contenidos de las capacitaciones. Éste es un punto importante por considerar, debido a que tales cambios no permiten lograr el objetivo o propósito planteado en el diseño. Por ende, la cadena de resultados planteada en el diseño no funcionaría del modo como fue ideada.

El desfase en los temas de capacitación se debe a que no se consideró la participación y evaluación de las familias, ni de los facilitadores encargados de la ejecución, que vienen a ser los involucrados, tal como se menciona en la teoría. De esta manera, se tiene que el proceso de desarrollo de capacidades según el PNUD (2008), consta metodológicamente de cinco pasos aplicados a un proceso de programación:

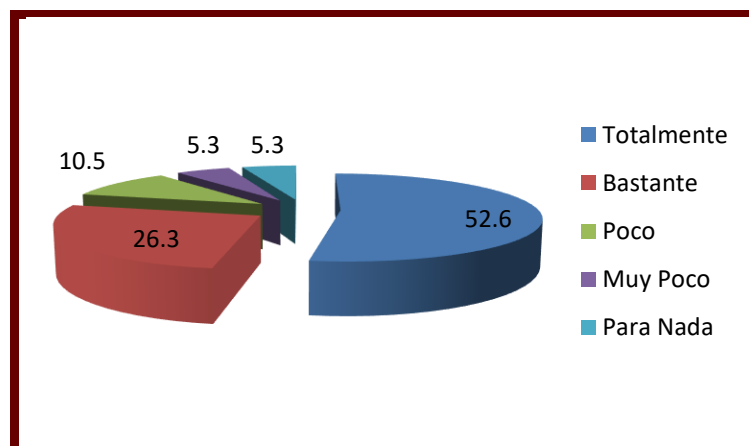
1. Incluir a los actores involucrados en el proceso de desarrollo de capacidades.
2. Evaluar las fortalezas y necesidades en materia de capacidades.
3. Formular una respuesta para el desarrollo de capacidades.
4. Implementación de la respuesta para el desarrollo de capacidades.
5. Evaluar el desarrollo de capacidades.

De acuerdo con lo estipulado en la metodología, los temas fueron planteados sin involucrar en su diseño a los padres y facilitadores a cargo de su ejecución. Por lo tanto, mientras siga sin incluirse a los involucrados en el diseño de los temas, y no se lleve a cabo una evaluación de las fortalezas y debilidades en materia de capacidades, seguirá existiendo un desfase entre lo que se planifica en las capacitaciones y lo que realmente se ejecuta. Además, los facilitadores no interiorizarán las temáticas y por ende esto afectará el logro de objetivos y propósitos planteados en el diseño del proyecto.

6.5. Participación de las familias del proyecto

La participación de las familias ha sido analizada considerando su involucramiento en el proyecto, así como el nivel de compromiso mostrado. (Ver Figura 6.38)

Figura 6.38: Están comprometidos con el proyecto

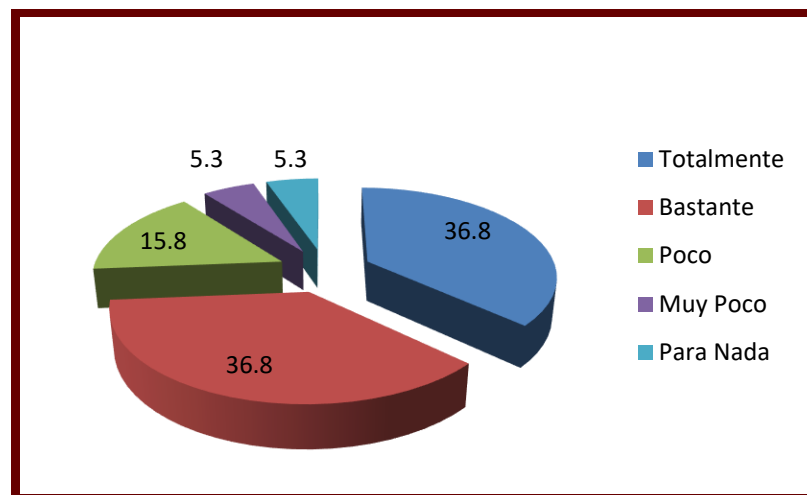


Sobre este aspecto, más del 70% de las familias muestran compromiso con el proyecto, lo cual se evidencia en su asistencia a los talleres organizados por la

organización, que además arroja un nivel de deserción menor al 5% y una tasa de ausencia por debajo del 10%.

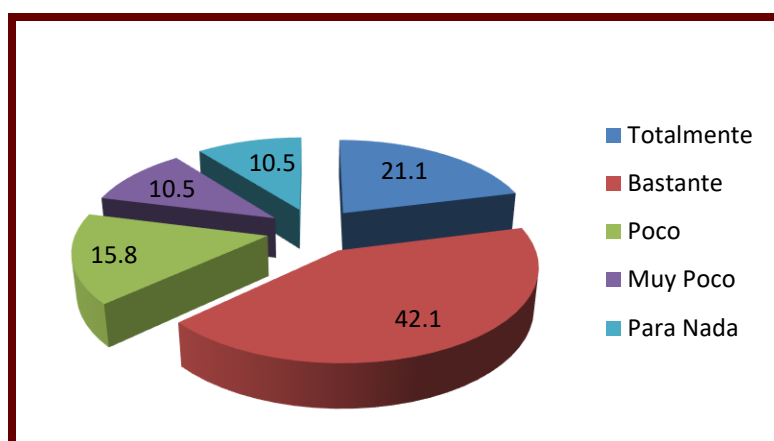
La participación de las familias se analizó en base a la información con que disponen y su percepción sobre ésta, donde un 25% considera que no es informada adecuadamente. Es importante también considerar este aspecto, pues al percibir que no reciben la información necesaria, las familias pueden sentir que su participación no es realmente significativa. La escasa información que se les brinda se debe sobre todo al elevado número de actividades que realizan los facilitadores, quienes eventualmente cuentan con tiempo limitado para informarles regularmente sobre las actividades del proyecto. (Ver Figura 6.39)

Figura 6.39: Se encuentran informados de las actividades del proyecto



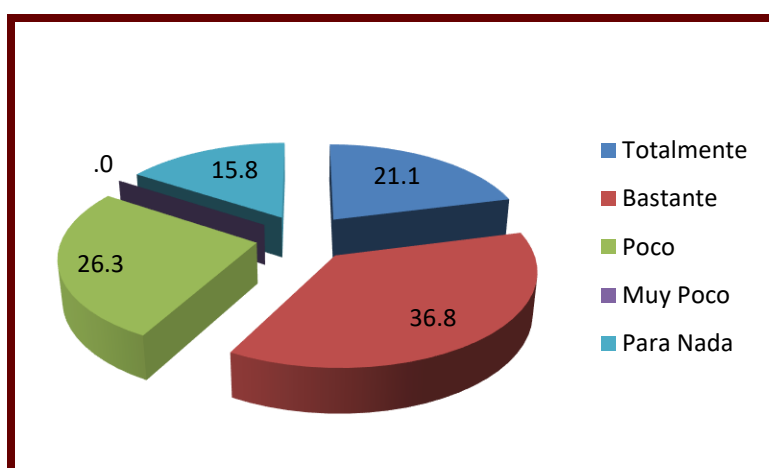
Asimismo, se analizó si las familias son consultadas sobre las actividades que se realizan en el proyecto, donde un 35% aproximadamente considera que no se cumple dicho aspecto y que además su opinión es poco tomada en cuenta, lo cual influye negativamente en su participación, pues hace que mantengan una actitud pasiva durante los talleres. (Ver Figura 6.40)

Figura 6.40: Son consultados sobre las actividades del proyecto



Del mismo modo, se analizó si las familias participan en la toma de decisiones, observándose que casi un 40% de ellas considera que no se cumple dicho aspecto. (Ver Figura 6.41)

Figura 6.41: Participan de las decisiones del proyecto



A todo lo expuesto previamente debemos agregar que los facilitadores consideran la participación de los padres, y por ende el cumplimiento de los objetivos, por encima del 70%. De igual modo, en lo referente a la mejora en la participación de las familias debido al proyecto, consideran lo siguiente:

- “En comparación con otros años, se ha logrado que más familias estén informadas sobre los beneficios que reciben sus hijos”.
- “Se viene logrando un mayor dominio de la parte teórica por parte del grupo”.
- “Existe un mayor conocimiento de la metodología y la aplicación de estrategias para la atención de NNA con discapacidad”.
- “Existe mayor participación de las familias en el colegio”.

Del análisis de resultados se observa que la participación de los padres en el proyecto es limitada, es así que, de acuerdo a lo mencionado en la teoría sobre participación, se considera el nivel obtenido de los datos analizados en relación al Continuum de Participación según Brager y Specht (1973), donde podemos inferir que la participación que tienen los padres llega hasta el tercer nivel de los seis niveles propuestos. De esta manera, se aprecia que el 73,6% de los padres considera que su participación está en el nivel de ser receptor de información, el 63,2% considera que se encuentra en el nivel de ser objeto de consulta y el 57,9% considera que está en el nivel de asesor. Por lo tanto, conforme va subiendo el nivel de participación disminuye el número de madres que participa, llegando en consecuencia hasta el tercer nivel de participación de acuerdo a esta clasificación. (Ver Tabla 6.3)

Tabla 6.3: Continuum de Participación Ciudadana
(Brager y Specht, 1973)

Grado / Nivel	Rol / Actividad participante	Descripción
Elevado	Ejerce control	La organización se dirige a la comunidad para identificar un problema y para que tome por sí misma las decisiones sobre objetivos y medios, pero con ayuda y tutela de la organización en cada fase, permitiéndole alcanzar los objetivos.
	Ejerce control por delegación	La organización identifica y presenta el problema a la comunidad, define los límites de la participación y pide a la comunidad tomar ciertas decisiones para ser incorporadas a un plan (de acción) aceptable para todos.
	Planificación conjunta	La organización presenta un plan, sujeto a cambios y abierto a modificaciones, para adaptarse a las necesidades de las partes afectadas. Está dispuesta a hacer ciertos cambios, si estima que hay motivos que lo justifican.
	Asesor	La organización presenta un plan e invita al público a aportar propuestas/consejos. Modificará el plan únicamente si hay motivos muy convincentes que lo justifican.
Bajo	Es objeto de consulta	La organización intenta promover un plan y busca apoyo para facilitar su aceptación y legitimación, con la finalidad de asegurar el cumplimiento administrativo.
Nulo	Es receptor de información	La organización elabora un plan y lo presenta al público. La comunidad es convocada por razones informativas y para afianzar su cumplimiento.

Nivel de participación en el proyecto

57,9 % participa

63,2 % participa

73,6 % participa

De lo obtenido en el análisis realizado con el Continuum de Participación según Brager y Specht (1973), el nivel de participación de los padres en el proyecto es medio/bajo, debido a que llega en algunos casos hasta el nivel de asesor, donde se le considera en la toma de decisiones, donde su opinión y aporte será considerado sólo si existen motivos muy convincentes para hacerlo.

Mientras la participación de los padres sea limitada, el involucramiento con el proyecto será limitado también, motivo por el cual no se llegará a cumplir con los objetivos y propósito planteado en el diseño, debido a que para que exista un empoderamiento y los padres sean agentes de cambio con sus hijos con discapacidad se necesita que su participación sea más activa y se le incluya esa participación en un mayor nivel.

Experiencia en proyectos similares

A nivel de otras experiencias se tiene sobre todo internacionales, la participación de los padres tiene semejantes características a las halladas en la investigación, así se tiene que en la investigación hecha por Bello (1996) en la ciudad de México, donde una de las conclusiones es que los maestros afirman que los padres sí pueden participar, pero solo en cuestiones sociales o en recaudación de fondos para mantenimiento de las escuelas, pero en lo académico no, porque no tienen la formación de un docente en lo pedagógico y didáctico.¹³

Blackfelner y Ranallo (1998), realizaron un estudio para conocer las razones por la que los padres no participan, y así poder desarrollar actividades que mejoren este involucramiento. Entre esas razones, estos investigadores encontraron: “el miedo de los padres a la escuela, la falta de tiempo y transportación de los padres, así como la vergüenza que sienten de su propio nivel educativo”¹⁴.

De ambas experiencias se analiza que los padres tienen una participación media a baja, debido a que por un lado los docentes o facilitadores no los consideran como aliados y solo los ven como entes que les pueden brindar apoyo en actividades simples, por lo tanto, sólo les informan mas no le piden sus opiniones. De otro lado los padres se sienten en menor capacidad para apoyar y por ello evitan ir a la institución de educación de sus hijos, aunado ello a la falta de tiempo y recursos, con lo cual la participación se ve disminuida.

¹³ BELLO, V. (1996): “Los padres ¿también tienen tarea?”, en Educación 2001, 8, pp. 26-30

¹⁴ BLACKFELNER, C., y RANALLO, B. (1998): “Raising Academic Achievement Through Parent Involvement” [Abstract]. ERIC_NO: ED421273. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.

7) Conclusiones

A la luz de lo expuesto en la presente investigación, es posible afirmar, en primera instancia, que el modelo de gestión que se viene aplicando no ha funcionado de manera adecuada, lo cual se refleja en un nivel de participación medio/bajo por parte de los padres en el proyecto, quienes incluso asumen ocasionalmente un mero rol de asesor en la toma de decisiones, donde su opinión es considerada sólo si existen motivos suficientes para hacerlo; de lo contrario, es relegada sólo como objeto de consulta o receptor de información.

Por lo tanto, mientras la participación de los padres sea limitada, el involucramiento con el proyecto será limitado también, motivo por el cual no se llegará a cumplir con los objetivos y propósito planteados en el diseño del mismo, pues para que exista un empoderamiento y los padres sean agentes de cambio con sus hijos con discapacidad es necesario que su participación sea más activa y se incluya por lo menos a nivel de una planificación conjunta.

En cuanto al diseño del proyecto, desde un análisis de coherencia que debe existir entre los objetivos, los componentes y actividades, éste consta, de manera implícita, de una cadena de resultados que muestra dicha coherencia. No se evidencia indicadores adecuados que permitan medir con mayor precisión los avances del proyecto, y esto se debe principalmente a que los formatos que tiene la fuente financiera son resumidos y no permiten tener mayor claridad al postular los contenidos e indicadores.

A nivel de diseño del proyecto no se evidencia ningún análisis de evaluación, por lo tanto, no se cuenta con indicadores de eficiencia como el costo/efectividad, aspecto que serviría para realizar evaluaciones intermedias y de resultado, y de acuerdo a ello ver que tan eficiente viene siendo la ejecución del proyecto.

Por otro lado, pese a que los padres perciben al proyecto como una buena opción e incluso lo recomendarían, existe un grupo de ellas que no percibe los beneficios. Asimismo, los padres que perciben el proyecto como positivo no logran apreciar los beneficios concretos, y esto se debe principalmente a que en el diseño del proyecto no se ha considerado el componente de actitudes. Por tal motivo, mientras solo se trabaje conocimientos y habilidades, no se cambiará la percepción de los padres y por ende no se apreciarán los beneficios del proyecto. En ese sentido, en la estrategia de intervención debería incluirse actividades de sensibilización para trabajar las actitudes.

De igual modo, las capacidades observadas bajo la triada de: conocimiento, habilidades y actitudes, presentan limitaciones en los facilitadores a cargo de las capacitaciones el proyecto, debido a que a nivel de conocimiento es inadecuado, ya que no conocen los temas específicos a exponer. A nivel de habilidades se encuentra un aspecto positivo, referido al tiempo de experiencia que poseen en capacitaciones, aunque no con población adulta, sólo con niños, lo cual requiere diferentes habilidades. A nivel de actitudes, éstas no son del todo favorables, debido a que los facilitadores no son considerados en el diseño de los temas de capacitación y en consecuencia no consideran el proyecto como suyo, generando una serie de actitudes no del todo positivas en relación al proyecto.

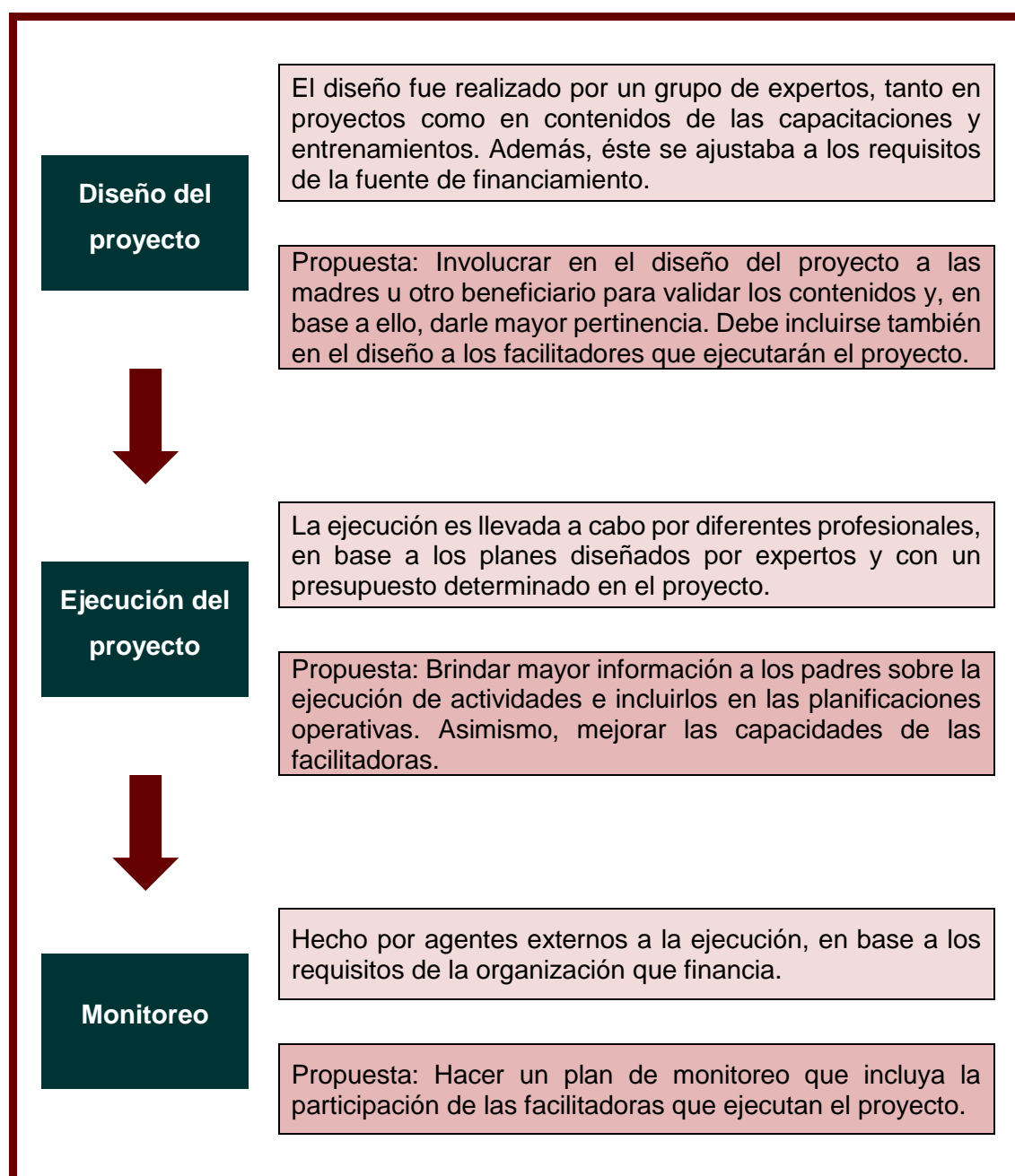
Los temas de la capacitación fueron diseñados y planteados sin involucrar a los padres y facilitadoras a cargo de la ejecución, ni tampoco se llevó a cabo una evaluación de las fortalezas y debilidades en materia de capacidades, tanto de los facilitadores como de los padres beneficiarias del proyecto. Sin estos dos primeros aspectos se formuló el plan de desarrollo de capacidades, se implementó y se evaluó posteriormente, dando origen al desfase entre los temas de capacitación y entrenamiento planteados en el diseño y los implementados en la ejecución del proyecto, lo cual repercute sustancial y negativamente en la consecución de los objetivos y propósitos planteados en el diseño del proyecto.

8) Propuesta de solución

En base al estudio realizado, se determinó que el modelo de gestión del proyecto presentaba algunas falencias, por lo que fue necesario realizar un análisis que permitiera identificarlas apropiadamente. En tal sentido, y como se mencionó anteriormente, el proyecto no considera en su diseño la participación de los padres ni de quienes ejecutarán el proyecto, así como tampoco considera a los padres en la toma de decisiones.

Por lo tanto, como propuesta de solución se plantea mejorar cada ítem, tanto en el diseño del proyecto, como en su ejecución y monitoreo, a fin de lograr finalmente mejorar la gestión. Al incluir a los padres/beneficiarios en el diseño y en la ejecución del proyecto, será posible entonces mejorar su participación e involucramiento en el proyecto. (Ver Figura 8.42)

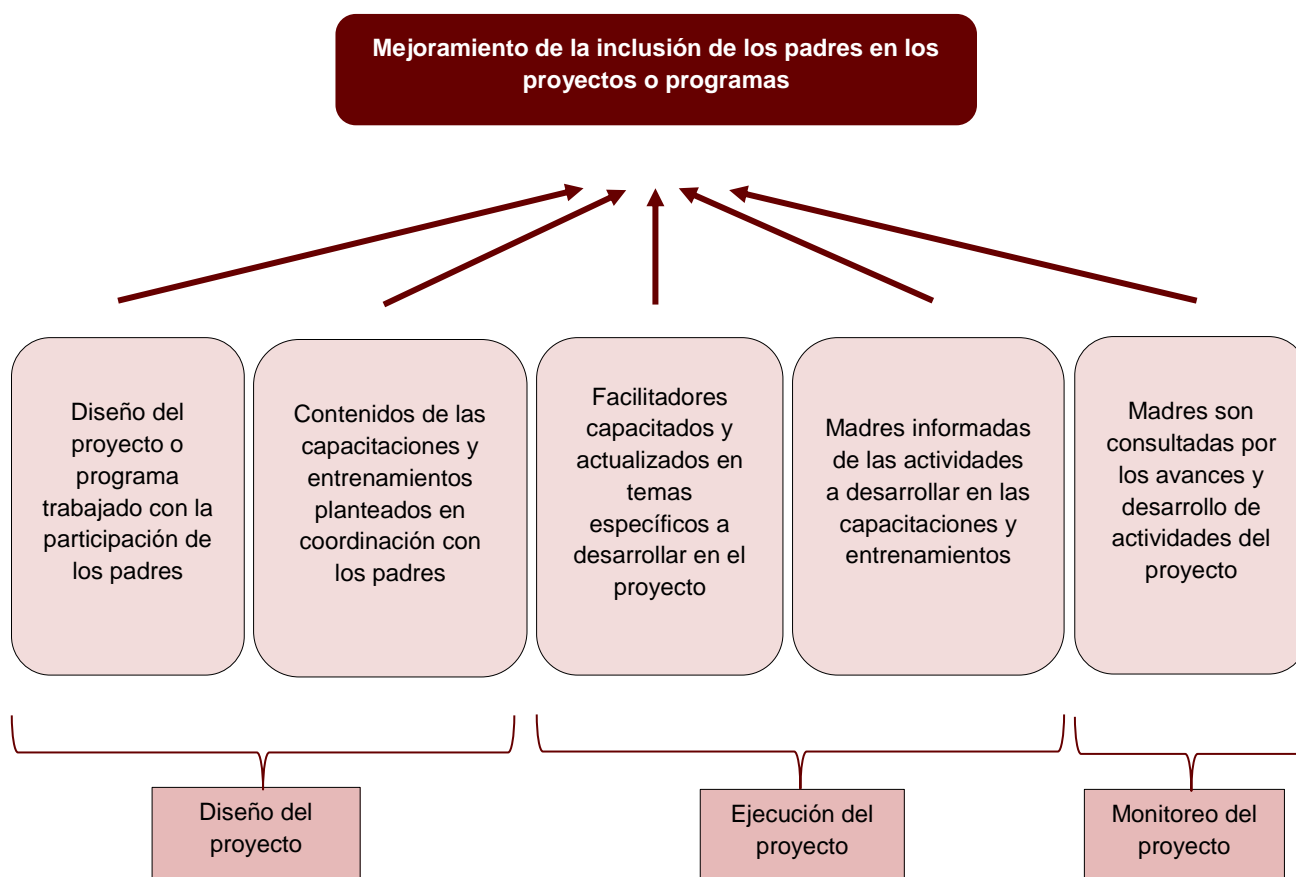
Figura 8.42: Propuesta al Modelo de Gestión del Proyecto



Estrategias de ejecución de la propuesta:

La estrategia para mejorar la gestión del proyecto considera actividades tanto en el diseño, como en la ejecución y en el monitoreo del proyecto, En todas estas fases se pretende una mayor participación de los padres/beneficiarios, así como de los facilitadores que estarán encargadas de la ejecución del proyecto. (Ver Figura 8.43)

Figura 8.43: Propuesta para el Involucramiento de las Familias en la Ejecución del Proyecto



A nivel de diseño del proyecto: En la cadena de resultados se observa que para lograr el objetivo general de incrementar las capacidades de los padres de familia y/o tutoras para la inclusión de los NNA en la dinámica familiar, se requiere conseguir los objetivos específicos que tienen que ver con incrementar los conocimientos de los padres y mejorar sus habilidades; sin embargo, para lograr ello se necesita un programa de formación dirigido a los padres en temas específicos y posterior entrenamiento, tanto en el aula como en los domicilios.

Es a nivel de las actividades donde se debe hacer mejoras, debido a que se busca una mayor pertinencia del proyecto. Por tal motivo, la capacitación debe incluir conocimientos a nivel general en discapacidad y temas específicos, acorde a los diferentes tipos de discapacidad que se presenten. Lo mismo ocurre a nivel de entrenamientos, donde se debe mejorar las destrezas generales sobre discapacidad, lo cual puede ser realizado en el aula; no obstante, el entrenamiento en los hogares debe ser a nivel de temas específicos, siempre acorde al tipo discapacidad presentada.

Al hacer una capacitación y entrenamiento más personalizado, acorde al tipo de discapacidad que presenten los hijos de los padres participantes, mejorará su participación e involucramiento en el proyecto. De igual manera, debe incorporarse desde el diseño del proyecto actividades de sensibilización que permitan mejorar las actitudes de los padres de familia, con la finalidad de fortalecer sus capacidades, para lo cual es necesario igualmente mejorar la triada de: conocimientos, habilidades y actitudes.

Para mejorar el involucramiento debe involucrarse asimismo a los padres u otros beneficiarios en el diseño del proyecto o programa de capacitación, para que mejore su pertinencia en el mismo. Igualmente, deben ser consultados por los temas y contenidos de las capacitaciones y entrenamientos que serán llevados a cabo para que mejore su conocimiento en la ejecución del proyecto y se apropien de él.

A nivel ejecución de proyecto: Se debe mejorar las capacidades de los facilitadores encargados de su ejecución, debido a que, tanto capacitadores como facilitadores, deben conocer a profundidad los temas que desarrollarán, ya que si no tienen un manejo adecuado repercutirá de manera negativa en la participación de los padres.

Para que los capacitadores y facilitadores manejen los temas que se desarrollarán, deben recibir capacitación en los temas considerados en el diseño del proyecto de manera intensiva y previamente al trabajo que desarrollarán con los padres/beneficiarios, para lo cual deben contar con un curso de capacitación a tiempo completo, de 30 horas pedagógicas como mínimo, tanto de manera teórica como práctica, simulando las acciones que realizarán con los padres/beneficiarios.

Otro aspecto a considerar en la ejecución del proyecto es lo referido al manejo de la información, lo cual permitirá que los facilitadores y el personal de coordinación del proyecto puedan informar adecuadamente a los padres/beneficiarios sobre las actividades que se llevarán a cabo, los tiempos necesarios, las agendas de las reuniones y la ejecución de talleres, donde todo lo que se provea debe ser de libre acceso, de modo que cualquier padre pueda contar con todo lo necesario, de manera clara, precisa y oportuna.

Dentro de información se debe considerar informar a los padres/beneficiarias sobre la importancia de su participación e involucramiento, para ello se debe hacer cálculos que permitan mostrar a los padres los beneficios tanto cualitativos como cuantitativos que tienen. En beneficios cualitativos se pueden considerar: el mejorar su

conocimiento, el mejorar sus habilidades, el mejorar la condición de sus hijos con discapacidad, entre otros, a nivel cuantitativo se debe considerar el beneficio económico valorizado en soles de tener a su hijo con habilidades básicas que le permiten su autonomía e independencia y su posible reinserción social.

A nivel monitoreo del proyecto: Para analizar el avance de los resultados que se vienen logrando, debe considerarse la participación de los padres, ya que los pequeños triunfos pueden resultar motivadores. Asimismo, debe consultarse con los padres sobre las variaciones y avances que se vienen obteniendo, para que puedan emitir su opinión y con ello se involucren más del proyecto. Por lo tanto, se debe contar con un monitoreo participativo.

Resultados esperados de la propuesta:

A nivel de resultados intermedios del proyecto: Lograr un mayor incremento de conocimientos y habilidades de los padres/beneficiarios del proyecto, en relación a los objetivos planteados en el mismo.

Objetivo Intermedio 01: Incrementar los conocimientos de los padres de familia y/o tutoras en el proceso de inclusión de los NNA-PCD en la dinámica familiar.

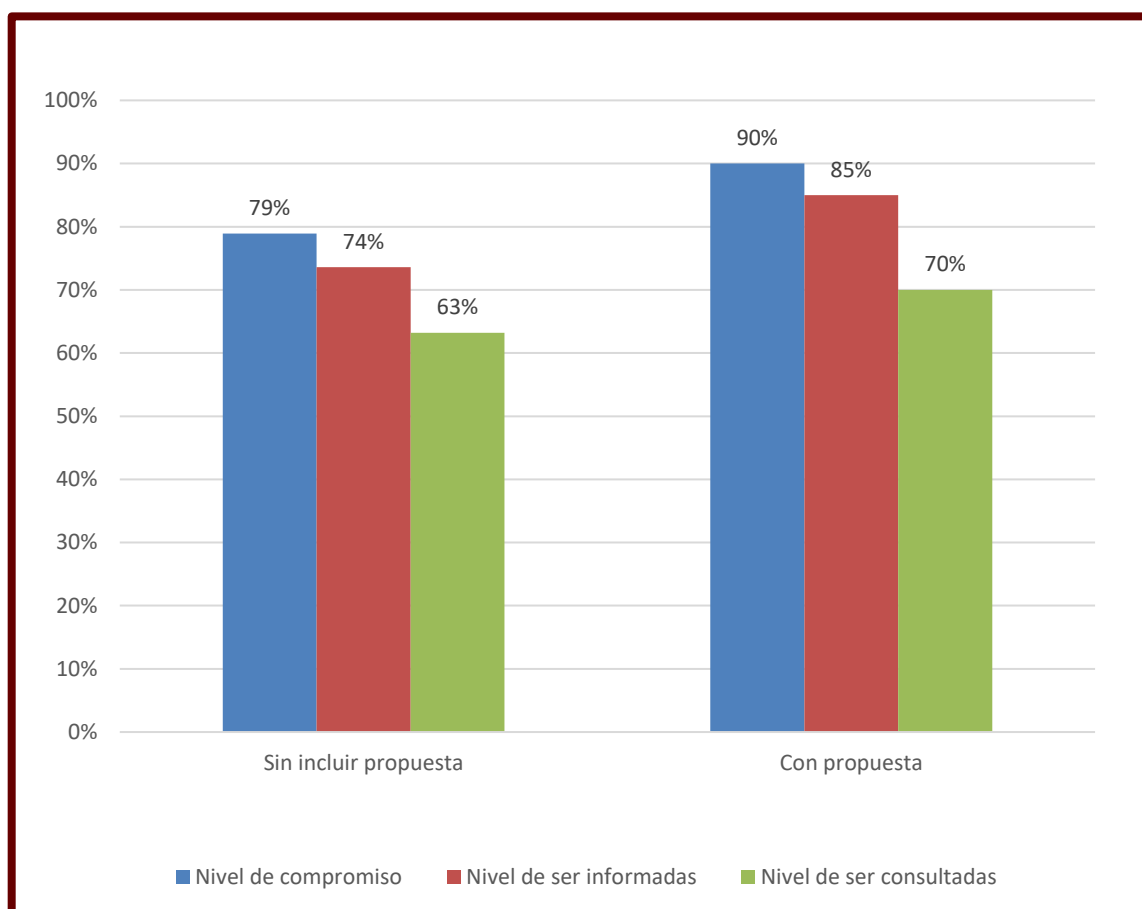
Característica	Indicador original	Indicador con propuesta de solución
Indicador	El 70% de madres de familia y/o tutoras han incrementado sus conocimientos respecto a procedimientos de enseñanza, temáticas de salud, de manejo conductual y de trato de los NNA con discapacidad al final del proyecto.	El 90% de madres de familia y/o tutoras han incrementado sus conocimientos respecto a procedimientos de enseñanza, temáticas de salud, de manejo conductual y de trato de los NNA con discapacidad al final del proyecto.
Participación	No se considera participación	Considera participación desde el diseño de madres/beneficiarias. y facilitadores/capacitadores
Temas	Temas generales	Temas generales y específicos, considerando el tipo de discapacidad para las capacitaciones.

Objetivo Específico 2: Mejorar las habilidades de los padres de familia y/o tutoras en el proceso de inclusión de los NNA-PCD en la dinámica familiar.

Característica	Indicador original	Indicador con propuesta de solución
Indicador	El 70% de madres de familia y/o tutoras ponen en práctica sus destrezas para el manejo de conductas y el buen trato de NNA –PCD al final del proyecto	El 90% de madres de familia y/o tutoras ponen en práctica sus destrezas para el manejo de conductas y el buen trato de NNA –PCD al final del proyecto
Participación	No se considera participación	Considera participación desde el diseño de madres/beneficiarias. y facilitadores/capacitadores
Temas	Temas generales	Temas generales y específicos, considerando el tipo de discapacidad para los entrenamientos.

Como soporte para lograr los resultados intermedios, con la propuesta de solución se mejorará la participación e involucramiento de los padres/beneficiarios, enfatizando en nivel de compromiso de los padres, nivel en que se encuentran informadas y nivel en que son consultadas. (Ver Figura 8.44)

Figura 8.44: Resultados de participación e involucramiento



Al incluir la propuesta de solución mejorará también la participación e involucramiento en los tres aspectos en que se mide este ítem:

- Del 79% de padres comprometidos con el proyecto se pasará al 90%, debido a que tendrán una participación desde el diseño del proyecto, y esto hará que mejore su compromiso, porque sus ideas y propuestas serán consideradas desde la fase inicial.
- Del 74% de padres que son informados sobre el proyecto se pasará al 85%, debido a que serán informados acerca de todos los aspectos del proyecto en la fase de ejecución, como se menciona en la estrategia.
- Del 63% de padres que vienen siendo consultados se pasará al 70%, debido a que participarán y opinarán desde la fase de diseño de proyecto, considerando sus puntos de vista sobre los temas de capacitación y entrenamiento, también se considerará su opinión en la fase de monitoreo.

9) Referencias

ARTIGAS, ELAINE

2013 Programa de capacitación para la participación activa de los actores locales en el desarrollo de Nueva Paz. La Habana: Universidad Agraria de La Habana.

BOBADILLA, P. y TARAZONA, D.

2007 El Empoderamiento en la minera artesanal. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

C.E.B.E. PEDRO JOSÉ TRIEST

2015 Plan Estratégico Institucional 2015-2019. Lima: Fracárita del Perú.

GIUSTI, M.

2000 Filosofía en el siglo XX: Balance y perspectivas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

GUILLEN A., SAENZ K., BADI M. y CASTILLO J.

2009 Origen, espacio y niveles de participación ciudadana.

78

CHUYE, YOLANDA

2007 Participación de los actores de la institución educativa en la gestión del cambio. El caso de una escuela pública de Lima. Tesis de maestría en educación con mención en Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

COMISIÓN INTERAMERICANA PARA EL CONTROL DEL ABUSO DE DROGAS

2006 Diagnóstico local participativo del consumo de drogas en el distrito de comas 2006. Lima

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2007 Ratificación del convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por el Estado Peruano a través del D. S. Nº 073-2007-RE.

2007 Aprobación de por el Congreso de la República mediante R.L. Nº 29129 del 31-10-2007.

- 2012 Ley N° 29973, Reglamento de la Ley General de la persona con discapacidad; brinda el marco regulatorio sobre las políticas en discapacidad.
- 2012 Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, establece el marco a nivel de educación para la educación inclusiva.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

- 2007 Educación Inclusiva: Educación Para Todos - Serie Informes Defensoriales - Informe 127 - Nov. 2007. Lima: Defensoría del Pueblo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 2005 Resolución Ministerial N° 0523-2005-ED; declara el 16 de octubre como el "Día de la Educación Inclusiva".
- 2010 Resolución Ministerial N° 0313-2011-ED; constituyen la "Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva".
- 2012 Educación Básica Especial y Educación Inclusiva-Balance y Perspectivas.

MOKATE, K.

- 2001 "Eficacia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: ¿Qué queremos decir?" Banco Interamericano de Desarrollo.

NUSSBAUM, M. y SEN, A.

- 1996 El enfoque de las capacidades.

ONU

- 2006 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

PLAZA, O.

- 2008 Desigualdad, pobreza y desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

SÁNCHEZ, PEDRO

- 2006 Discapacidad, familia y logro escolar. México, número 40/2.

SEN, A.


- 2000 Desarrollo y libertad. Barcelona: Editorial Planeta.

VALCARCEL, M.


2006 Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre desarrollo. Lima Pontificia
Universidad Católica del Perú.

10) Apéndice

- Cuestionario aplicado a los facilitadores.



CENTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL
PEDRO JOSÉ TRISTE
Una Distribución de las Habilidades de la Caridad



QUESTIONARIO

INSTRUCCIONES DE USO

A continuación se presenta un cuestionario, cuyo objetivo es conocer cuál es su percepción sobre el desarrollo de las prácticas inclusivas en el C.E.B.E. Pedro José Triste, particularmente en el Proyecto de Reforzamiento de Capacidades. No es un examen. Es completamente anónimo. Es muy importante que **conteste todas las preguntas**.

PRIMERA PARTE: Datos de Identificación

Por favor, marque en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

Género: Masculino Femenino Edad: años

Nivel de estudios: Técnico Inconcluso Técnico concluido Universitario Inconcluso Universitario concluido

Profesión: _____

Nº años de experiencia (relacionada directamente con la temática): _____

Docente Apoyo Docente Otro miembro del personal Otro (especificar) _____

SEGUNDA PARTE: Escala de Afirmaciones

Por favor, marque una X en el recuadro que corresponde o complete su respuesta.

Formación	GRADO DE ACUERDO				
	Totalmente	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada
1. ¿Cuenta con las habilidades y conocimientos académicos necesarios para desarrollar su labor actual?					
2. ¿Las actividades que realiza tienen relación directa con las prácticas y conocimientos que ha adquirido en su carrera profesional?					
3. ¿Ha llevado a cabo actividades complementarias relacionadas a la labor que desempeña actualmente?					
Otras (especificar) _____					

Experiencia	GRADO DE ACUERDO				
	Totalmente	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada
4. ¿Posee experiencia relevante relacionada directamente a la temática de capacitaciones del Proyecto PRC?					
5. ¿Considera imprescindible contar con experiencia previa para la labor que actualmente desempeña?					
6. ¿Las labores que realiza actualmente anteceden su experiencia y motivan su proyección como profesional?					
7. ¿La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión?					
Otras (especificar) _____					

Contenidos	GRADO DE ACUERDO				
	Totalmente	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada
8. ¿Los contenidos de las capacitaciones guardan coherencia lógica con los objetivos del proyecto?					
9. ¿Los contenidos son impartidos de acuerdo a una planificación y didáctica adecuadas?					
10. ¿Los recursos del colegio son suficientes y favorecen un adecuado ciclo de los contenidos?					
Otras (especificar) _____					

¡Gracias por su participación!



CUESTIONARIO

INSTRUCCIONES DE USO

A continuación se presenta un cuestionario, cuyo objetivo es conocer cuál es su nivel de percepción, conocimiento y participación en el Programa de Inclusión Educativa del C.E.B.E. Pedro José Triest. Es completamente anónimo. No es un examen. Es muy importante que conteste todas las preguntas.

Por favor, marque una X en el recuadro que corresponda o complete su respuesta.

PRIMERA PARTE: Datos de identificación

Género: Masculino Femenino Edad: años

Nivel de estudios: Ninguno Primaria Secundaria Universidad

SEGUNDA PARTE: Percepción

	GRADO DE ACUERDO				
	Totalmente	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada
1. Las personas con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad.					
2. La educación de un estudiante con discapacidad demanda un gasto mayor para sus padres.					
3. Según su experiencia en el C.E.B.E. Pedro José Triest, ¿lo recomendaría a terceros?					
4. ¿Considera el C.E.B.E. Pedro José Triest como una opción académica y lúdica para contribuir con el desarrollo integral de su hijo?					

Otros (especificar) _____

TERCERA PARTE: Conocimiento

Las causas por las que los estudiantes con discapacidad abandonan sus estudios son:	Totalmente	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada
5. Bajo rendimiento académico.					
6. Falta de conocimiento de los docentes para atender la diversidad.					
7. Falta de materiales didácticos apropiados (adaptados).					
8. Ausencia de un profesor de apoyo.					

Otros (especificar) _____

CUARTA PARTE: Participación

La participación de los padres, madres y estudiantes con discapacidad en el proceso educativo, se describe en el siguiente nivel o niveles:	Totalmente	Bastante	Poco	Muy poco	Para nada
9. Son informados.					
10. Son consultados.					
11. Participan en la toma de decisiones.					
12. Están comprometidos con el programa.					

Otros (especificar) _____

¡Gracias por su participación!

- Entrevista aplicada a los facilitadores.



CENTRO DE EDUCACION BASICA ESPECIAL
 PEDRO JOSE TRIEST
 Una Institución de las Hermanas de la Caridad



ENTREVISTA DE FACILITADORES

Proyecto de Reforzamiento de Capacidades en el C.E.B.E. Pedro José Triest

INSTRUCCIONES DE USO

A continuación se presenta una entrevista, cuyo objetivo es conocer cuál es su percepción sobre el desarrollo de las prácticas inclusivas en el en el Proyecto de Reforzamiento de Capacidades del C.E.B.E. Pedro José Triest. No es un examen. Es completamente anónimo. Es muy importante que **justifique cada una de sus respuestas**.

1. CRITERIO DE EFICIENCIA DEL PROYECTO

Índice de eficiencia entre los objetivos

1.1. ¿Se ha cumplido adecuadamente con las tareas y obligaciones planteadas por el proyecto? ¿Por qué?

1.2. ¿En qué porcentaje considera que han sido cumplido dichas tareas y obligaciones?

50% () 75% () 100 % () Otro % () Especificar _____

1.3. ¿Qué sugerencias brindaría para mejorar el cumplimiento de las tareas y obligaciones en el proyecto?

Acciones y los recursos financieros utilizados en el proyecto

1.4. ¿Considera que las acciones realizadas en el proyecto van en salvaguarda del uso de sus recursos financieros?
 ¿Por qué?

Índice de involucramiento en relación al monto invertido e índice de costoefectividad

1.5. ¿Considera que el involucramiento de los padres en el proyecto mantiene relación con el monto que invierten en el mismo? ¿Por qué?

1.6. ¿Qué sugerencias brindaría para mejorar dicho involucramiento?

2. CONOCIMIENTO ACERCA DE LOS BENEFICIOS DEL PROYECTO

Nivel de información que tienen las familias sobre los beneficios del proyecto

2.1. ¿Qué tipo de información sobre el proyecto se le brinda a los padres y cada cuánto tiempo?

Avance y logro de sus hijos (AH), actividades Internas (AI), actividades externas (AE), otro (O) especificar

2.2. ¿Cuál es el principal medio de comunicación para informar a los padres sobre el proyecto? Explique

2.3. ¿Qué sugerencias brindaría para mejorar el nivel de información de las familias sobre el proyecto?

3. FORMACION DE LOS FACILITADORES

Porcentaje de facilitadores graduados

3.1. ¿Cuenta con título afín a las funciones que desempeña?

Universitario () Técnico ()

Especificar mención y año en que fue obtenida _____

3.2. ¿Posee estudios complementarios a su carrera (mayor a 24 horas) que sean de aporte al proyecto?

Curso () Diplomado () Pasantía () Maestría () Otro () Especificar

3.3. ¿Qué capacitaciones ha recibido por parte de la organización? Especificar mención y tiempo

3.4. ¿Qué capacitaciones considera necesarias para su desempeño eficiente como parte del PRC y en la labor de capacitación de padres?

3.5. ¿Cuenta con facilidades para desarrollar sus capacidades fuera de la institución?

Convenios () Facilidades de horario () Bonos o Incentivos () Otro ()

4. EXPERIENCIA DE LOS FACILITADORES

Años de experiencia del facilitador en la actividad

4.1. Mencione las últimas tres actividades afines al proyecto que haya realizado a la fecha.

Cargo/Organización	Funciones	De mm/aa. a mm/aa.

5. CONTENIDO DEL PROYECTO DE CAPACITACION

Porcentaje de alineamiento del contenido del proyecto con los objetivos

5.1. ¿En qué porcentaje considera que están alineados los contenidos del proyecto con los objetivos?

50% () 75% () 100 % () Otro % () Especificar _____

5.2. ¿Qué sugerencias brindaría para que dichos contenidos se encuentren adecuadamente alineados a los objetivos del proyecto?

6. NIVEL DE PERCEPCION DE LAS FAMILIAS

Porcentaje de familias con percepción positiva o negativa del proyecto

6.1. ¿Considera que las familias poseen una percepción positiva o negativa del proyecto? ¿Por qué?

7. NIVEL DE INSTRUCCION DE LOS PADRES

Porcentaje de padres con instrucción académica

7.1. ¿Qué porcentaje de padres considera que cuentan con una adecuada instrucción académica, que les permita colaborar eficientemente con la educación de sus hijos con habilidades diferentes? ¿Por qué?

50% () 75% () 100 % () Otro % () Especificar _____

7.2. ¿De qué manera afecta dicho aspecto en el cumplimiento de los resultados del proyecto?

7.3. ¿Qué sugerencias brindaría para que dicho aspecto sea mejorado?

8. CUMPLIMIENTO DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO

Índice de cumplimiento de actividades del proyecto

8.1. ¿En qué medida considera que se han venido cumpliendo los resultados propuestos por el proyecto?

50% () 75% () 100 % () Otro % () Especificar _____

8.2. ¿Qué factores inciden favorablemente en el cumplimiento de dichos resultados?

8.3. ¿Qué factores inciden de manera poco favorable en el cumplimiento de dichos resultados?

9. PARTICIPACION DE LAS FAMILIAS

Porcentaje de familias que participan del proyecto hasta el año actual

9.1. Al presente año, ¿qué resultados ha logrado el proyecto respecto a la participación de las familias?

9.2. ¿En qué porcentaje considera que han sido logrados dichos resultados?

50% () 75% () 100 % () Otro % () Especificar _____

9.3. ¿Qué sugerencias brindaría para el logro de dichos resultados?

- Aplicación de análisis documentario.

GUIA PARA ANALISIS DOCUMENTARIO

CÓDIGO DE LISTA 001 (Código único por chequeo)

Formule cuidadosamente cada una de las preguntas de esta lista de chequeo al encuestado(a), verifique la existencia del documento y marque la respuesta con un ASPA (X) en la alternativa que corresponda. Cuando se pida información relevante escribir lo relacionado a la calidad del componente, y en nivel 1

1. OBJETIVO:

1.1. Objetivo General	Valorar la pertinencia, congruencia y correspondencia entre los distintos componentes del diseño del proyecto de reforzamiento de capacidades a través de la técnica de análisis documental, procurando la obtención de información relevante para el proceso de mejorar el diseño de gestión.
1.2. Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar de manera ordenada los componentes del diseño del Proyecto para ver si se ajusta a los criterios de eficiencia. • Registrar los contenidos de los proyectos de capacitación. • Identificar los principales resultados que se vienen alcanzando en materia de participación de las familias

87

2. DATOS GENERALES DEL DOCUMENTO:

2.1. Nombre:	Proyecto de reforzamiento de capacidades para mejorar la participación e involucramiento de los padres y/o tutoras en el tratamiento de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad de Lima Norte.	2.2. Fecha de formulación:	14/11/2014
2.3. Autor(es)	Fracárta-Perú	2.4. Ubicación	Lima Norte

3. ANALISIS DOCUMENTARIO:

Variable	Indicador	Pregunta orientadora	Sí	No	Nivel	Información relevante	
Diseño del proyecto	Numero de objetivos, los involucrados, las acciones e indicadores identificados en el diseño del proyecto.	1. ¿El diseño del proyecto establece una finalidad?	X		2	Incrementar las capacidades de los padres de familia y/o tutoras para la inclusión de los NNA en la dinámica familiar en Lima Norte.	
		2. ¿El diseño del proyecto establece objetivos?	X		2	Objetivo Específico 1: Incrementar los conocimientos de los padres de familia y/o tutoras en el proceso de inclusión de los NNA –PCD en la dinámica familiar. Objetivo Específico 2: Mejorar las habilidades de los padres de familia y/o tutoras en el proceso de inclusión de los NNA –PCD en la dinámica familiar.	
		3. ¿El diseño del proyecto plantea metas?	X		2	Meta General: El 70% de los padres de familia promueven que los NNA con discapacidad desarrollen actividades de la vida diaria en el hogar al final del proyecto Meta específica 1: 20 madres de familia y/o tutoras han incrementado sus conocimientos respecto a procedimientos de enseñanza, temáticas de salud, de manejo conductual y de trato de los NNA con discapacidad al final del proyecto. Meta específica 2: 20 madres de familia y/o tutoras ponen en práctica sus destrezas para el manejo de conductas y el buen trato de NNA –PCD al final del proyecto.	
		4. ¿El diseño del proyecto establece indicadores?					
		- De producto		X	0		
		- De resultado		X	0		
		- De impacto		X	0		
5. ¿El diseño del proyecto establece los componentes del proyecto?				X	0		
6. ¿El diseño del proyecto plantea las acciones?			X		2	Actividad 1.1. Aplicación de línea de base a los padres de familia y/o tutoras sobre conocimientos respecto a cuidado, buen trato y estrategias de enseñanza de NNA-PCD.	

				<p>Actividad 1.2: Ejecución de un programa de formación dirigido a madres de familia y/o tutoras sobre el buen trato, manejo conductual, cuidados y estrategias de enseñanza de NNA –PCD.</p> <p>Actividad 2.1: Entrenamiento a los padres de familia y/o tutoras sobre manejo conductual y el buen trato de NNA-PCD.</p> <p>Actividad 2.2: Ejecución de un programa de visitas domiciliarias para el seguimiento a los padres de familia y/o tutoras en el cumplimiento de los objetivos de entrenamiento.</p>
7. ¿El diseño del proyecto establece los Mecanismos de implementación?				
- Infraestructura	X		1	(Se establece en un formato de presupuesto)
- Organigrama		X	0	
- Procesos		X	0	
- Soporte tecnológico	X		2	(Se establece en un formato de presupuesto)
- Recursos humanos	X		2	(Se establece en un formato de presupuesto)
8. ¿El diseño del proyecto establece los mecanismos de gestión?				
- Planificación operativa	X		2	(Anexo de cronograma de actividades)
- Organización de la actividad	X		2	(Anexo de cronograma de actividades)
- La dirección	X		1	(Anexo de cronograma de actividades)
- El control	X		1	(Anexo de cronograma de actividades)
9. ¿El diseño del proyecto establece mecanismos de evaluación?	X		2	<p>La evaluación será dado a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el incremento las capacidades de los padres de familia y/o tutoras para la inclusión de los NNA en la dinámica familiar. • Evaluar los conocimientos adquiridos por los padres de familia y/o tutoras al final del proyecto mediante test de conocimiento. • Evaluar las habilidades de los padres de familia y/o tutoras a través de casos prácticos al final del proyecto.

		10. ¿El diseño del proyecto establece mecanismos de seguimiento?	X		2	<p>El seguimiento será dado a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar los indicadores de desempeño; al inicio del proyecto, será una vez en el mes de Enero elaborado por el coordinador y los facilitadores. • Realizar evaluaciones al final de los talleres y entrenamientos; será hecho cada mes durante los 11 meses que duran estas actividades, será hecho por el coordinador y los facilitadores • Revisar las guías, materiales y planes de los talleres, será hecho cada mes durante los 11 meses que duran estas actividades, será hecho por el coordinador y los facilitadores.
Criterio de eficiencia del proyecto	Índice de eficiencia entre los objetivos, las acciones y los recursos financieros utilizados en el proyecto. Índice de involucramiento en relación al monto invertido. Índice de costo/efectividad	11. ¿El diseño del proyecto establece los recursos a utilizar?	X		2	(Se establece en un formato de presupuesto)
		12. ¿El proyecto plantea costos detallados por actividades?	X		2	(Anexo de presupuesto)
		13. ¿El proyecto hace un análisis costo efectividad?		X	0	
Puntaje					27	

Variable	Indicador	Pregunta orientadora	Sí	No	Nivel	Información relevante
Diseño del proyecto	Número de objetivos, los involucrados, las acciones e indicadores identificados en el diseño del proyecto	14. ¿El diseño del proyecto tiene marco lógico?		X	0	
		15. ¿El marco lógico del proyecto establece un fin?		X	0	
		16. ¿El marco lógico del proyecto establece un propósito?		X	0	
		17. ¿El marco lógico del proyecto plantea resultados?	X		2	<p>Objetivo general: Incrementar las capacidades de los padres de familia y/o tutoras para la inclusión de los NNA en la dinámica familiar en Lima Norte.</p> <p>Objetivo Específico 1: Incrementar los conocimientos de los padres de familia y/o tutoras para la inclusión de los NNA con discapacidad en la dinámica familiar.</p> <p>Objetivo Específico 2: Mejorar las habilidades de los padres de familia y/o tutoras para la inclusión de los NNA en discapacidad a la dinámica familiar</p>
		18. ¿El marco lógico del proyecto establece productos?	X		2	Padres capacitados
		19. ¿El marco lógico del proyecto plantea las acciones?	X		2	<p>Actividad 1.1. Aplicación de línea de base a los padres de familia y/o tutoras sobre conocimientos respecto a cuidado, buen trato y estrategias de enseñanza de NNA-PCD.</p> <p>Actividad 1.2: Ejecución de un programa de formación dirigido a madres de familia y/o tutoras sobre el buen trato, manejo conductual, cuidados y estrategias de enseñanza de NNA –PCD.</p> <p>Actividad 2.1: Entrenamiento a los padres de familia y/o tutoras sobre manejo conductual y el buen trato de NNA-PCD.</p> <p>Actividad 2.2: Ejecución de un programa de visitas domiciliarias para el seguimiento a los padres de familia y/o tutoras en el cumplimiento de los objetivos de entrenamiento.</p>

20. ¿Existe una coherencia entre las acciones y los productos?	X		2		
21. ¿Existe una coherencia entre los productos y los resultados?	X		2		
22. ¿Existe una coherencia entre los resultados y el propósito?		X	0		
23. ¿Existe una coherencia entre el propósito y su contribución al fin?		X	0		
24. ¿El marco lógico del proyecto establece indicadores?					
- Impacto		X	0		
- Propósito		X	0		
- Resultados		X	0		
- Productos		X	0		
- Acciones		X	0		
25. ¿El marco lógico del proyecto establece los medios de verificación?	X		2		<p>Medio de Verificación: Línea de base y evaluación sobre el registro de listado de habilidades funcionales de la familia, que muestre la mejora en el cumplimiento de los objetivos relacionado a la inclusión de los niños en la dinámica familiar.</p> <p>Medio de Verificación: Línea de base e informe de evaluación de los padres de familia y/o tutoras en relación a sus conocimientos en procedimientos de enseñanza, temáticas de salud, de manejo conductual y trato.</p> <p>Medio de Verificación: Línea de base e informe sobre la evaluación de las destrezas de los padres de familia y/o tutoras en relación a manejo conductual y trato de los NNA con discapacidad.</p>
26. ¿El marco lógico del proyecto establece los		X	0		
Puntaje			12		

Variable	Indicador	Pregunta orientadora	Sí	No	Nivel	Información relevante	
Contenido del proyecto de capacitación	Porcentaje de alineamiento del contenido del proyecto con los objetivos	27. ¿El proyecto cuenta con un plan de capacitaciones?	X		2	(anexo de plan de capacitación)	
		28. ¿El diseño de las capacitaciones plantea una evaluación al final de cada capacitación?		X	0		
		29. ¿Las capacitaciones presentan un avance gradual en el conocimiento a impartir?	X		1		
		30. ¿El diseño de las capacitaciones guardan relación con los resultados a alcanzar?	X		2	(anexo de plan de capacitación)	
Cumplimiento de los resultados del proyecto	Índice de cumplimiento de actividades del proyecto.	31.El proyecto presenta informes de avance	X		2	(Informes trimestrales)	
		32.El proyecto hace seguimiento y monitoreo		X	0		
		33.Se tiene indicadores para el seguimiento y monitoreo del proyecto		X	0		
		34.Se tiene cuadros comparativos entre lo alcanzado y lo planificado en las metas. Propósito					
					X	0	
			Resultados	X		2	(Anexo de cronograma de actividades e informe trimestral)
		Productos	X		2	(Anexo de cronograma de actividades e informe trimestral)	
Participación de las familias	Porcentaje de familias que participan del proyecto hasta el año actual	35.El proyecto presenta informes de participación de las familias	X		2	(Informes trimestrales)	
		36.Se hace mediciones a la participación de las familias		X	0		
		37.Se tiene cuadros comparativos respecto al nivel participación de las familias por años		X	0		
		38.Se tiene considerado el número de familias a participar el presente año	X		2	Diseño del proyecto, 25 familias.	
Puntaje					15		

Nivel: 2 =Establece con claridad
1 =Establece con limitaciones
0 =No establece