

Capítulo 6

La evaluación del desarrollo integral de niños y adolescentes

Desafíos de la construcción de una evaluación participativa basada en el trabajo de las OSC en Brasil

Esmeralda Correa Macana | Rayssa Deps Bolelli

Resumen

El capítulo analiza cómo Itaú Social, en asociación con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), elaboró de manera participativa una Evaluación del Desarrollo Integral para niños y adolescentes. El objetivo de la evaluación fue sensibilizar sobre las diferentes dimensiones del Desarrollo Integral, promover la reflexión sobre experiencias esenciales de dicho desarrollo, apoyar la formación de educadores e identificar avances en el trabajo de las OSC. Estas últimas son agentes importantes en la promoción del Desarrollo Integral, especialmente en zonas vulnerables. La construcción de la Evaluación del Desarrollo Integral implicó la participación activa de las OSC en seis etapas, incluyendo la definición de las dimensiones y subdimensiones del Desarrollo Integral, la creación de instrumentos de recolección de datos y la validación de la metodología. El capítulo describe los retos y las lecciones aprendidas de un proceso participativo, tales como la necesidad de equilibrar el poder entre los participantes y garantizar el entendimiento entre los actores implicados. Finalmente, se concluye que la evaluación participativa del Desarrollo Integral es un proceso complejo que requiere la participación de diversos actores y la creación de espacios para que los niños, niñas y adolescentes sean escuchados.

Palabras clave:

Desarrollo Integral, Evaluación Participativa, Organizaciones de la Sociedad Civil, Educación Integral.

Citado

Correa Macana, E. y Deps, Bolelli, R. (2024). “La evaluación del desarrollo integral de niños y adolescentes. Desafíos de la construcción de una evaluación participativa basada en el trabajo de las OSC en Brasil”. En Rodríguez Bilella, P. y Tapella, E. (coord.), *Evaluación, democracia y transformación. Experiencias de evaluación participativa en América Latina*. San Juan, Argentina: Vientosur.

Introducción

El *Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA)*, establecido en Brasil por la Ley N° 8.069 de 1990, garantiza que todo niño y adolescente tiene derecho a la vida; derecho a la salud; derecho a la libertad, al respeto y a la dignidad; derecho a la vida familiar y comunitaria; derecho a la educación, a la cultura, al deporte y al ocio; derecho a la profesionalización y a la protección en el trabajo. Garantizar estos derechos es responsabilidad no solo del Estado y de las familias sino de toda la sociedad.

Sin embargo, Brasil se enfrenta a un gran reto en este ámbito: existen desigualdades estructurales que reducen las oportunidades de desarrollo integral, especialmente para grupos históricamente excluidos como los niños negros, los niños con discapacidad, los niños indígenas, los niños de zonas rurales y los niños de entornos socioeconómicos bajos. Transformar este escenario implica romper con concepciones estrechas del desarrollo humano y la educación, así como con las formas y usos de las evaluaciones para mejorar los programas sociales. En este contexto, la pandemia por Covid-19 ha profundizado las desigualdades ya existentes, que reducen las oportunidades de desarrollo integral, especialmente para los grupos históricamente excluidos, haciendo aún más difícil garantizar el pleno desarrollo de los niños y jóvenes.

Actualmente, nuestra matriz educativa prioriza sólo ciertas dimensiones, como la cognitiva, a través de la enseñanza de asignaturas tradicionales y olvida otras

igualmente importantes, como la cultural, la social y la física, partiendo de una perspectiva limitada de lo que es la educación. También hay un empobrecimiento de la perspectiva sobre qué es la educación y qué es el desarrollo integral cuando no reconocemos otros espacios de aprendizaje más allá de la escuela, que son esenciales para reducir las desigualdades sociales.

El estudio *Cada Hora Importa*¹, realizado por **Itaú Social y Plano CDE** en 2021 (Itaú, 2021), muestra que, al llegar a los 15 años, los niños de las familias más ricas reciben, de media, 7.000 horas más de aprendizaje que los chicos y chicas de las familias más pobres. Es un abismo equivalente a casi 8 años de estudios en una escuela normal. Este cálculo tiene en cuenta las horas de oportunidades de aprendizaje en la educación formal desde la primera infancia así como el aprendizaje en el entorno familiar y actividades extraescolares como cursos de idiomas, artes y actividades culturales como cine, teatro, entre otras. Por eso las **organizaciones de la sociedad civil (OSC)** pueden cambiar las reglas del juego, especialmente en zonas extremadamente vulnerables.

Pero ¿cómo evaluar las estrategias orientadas al *desarrollo integral (DI)* para generar lecciones que mejoren las políticas y los programas? Diferentes organizaciones o grupos de investigación han desarrollado puntos de referencia para la evaluación del DI, pero no siem-

¹ Este estudio se basa en el trabajo de la organización no gubernamental estadounidense *ExpandEd Schools*, que estima en horas la brecha en las oportunidades de aprendizaje para niños y jóvenes en este país. Ver Escuelas ExpandEd (2013).

pre desde una perspectiva participativa. Entonces, ¿qué ocurre cuando se opta por valorar a las comunidades locales y los conocimientos de agentes externos a la escuela, como las organizaciones de la sociedad civil en todo el proceso de evaluación?

El objetivo de este capítulo es discutir las estrategias de Itaú Social y las lecciones aprendidas en la construcción de un marco de *Evaluación del Desarrollo Integral (EDI)* realizado con la participación activa de organizaciones sociales de base comunitaria. Con este marco, nuestro objetivo es:

- generar conciencia sobre las diferentes dimensiones que componen el DI;
- promover la reflexión sobre experiencias esenciales para promover estas dimensiones;
- apoyar los procesos de formación de los educadores y mejorar las acciones;
- identificar avances y dar visibilidad al trabajo de las OSC.

La palabra clave es **aprender**. Por lo tanto, en lugar de hacer clasificaciones de rendimiento que puedan estereotipar a los niños y a las organizaciones, el modelo sugerido para construir e implementar la EDI se centra en los aspectos formativos que pueden generarse a lo largo de este proceso y a través de sus resultados. En este sentido, la construcción participativa del propio marco y de sus instrumentos se convierte en un elemento fundamental. Este capítulo comparte los procesos y aprendizajes de este viaje, debatiendo la visión del DI y el papel de las OSC en su promoción. Para ello,

en la siguiente sección se describe el marco teórico del desarrollo integral en el trabajo de las OSC y se lo vincula con el apoyo brindado por la Fundación Itaú en una experiencia concreta. Posteriormente, se da cuenta del proceso de construcción de la evaluación participativa, describiendo y analizando sus seis etapas. Por último, el capítulo cierra con una reflexión sobre las lecciones aprendidas de esta experiencia y los principales retos identificados para el futuro.

El marco del Desarrollo Integral en el trabajo de las OSC y el apoyo de la Fundación Itaú

El Marco de Desarrollo Integral

El desarrollo integral de niños, jóvenes y adolescentes es la combinación de diferentes procesos que convergen para permitir que los seres humanos florezcan en su sentido más amplio y pleno, para que puedan *ser y realizar* lo que valoran y buscan en la vida e influir en la sociedad. Implica considerar la multidimensionalidad del sujeto, que va desde funciones elementales y esenciales para la vida, como un adecuado desarrollo físico/motor, hasta habilidades y competencias más complejas como el ejercicio

de la autonomía (Sen, 1999; Alkire, 2002)².

Esta perspectiva se alinea con el concepto de *Educación Integral*, que reconoce la centralidad del sujeto y la importancia de promover experiencias no solo para el desarrollo intelectual, como a menudo se prioriza, sino también para el desarrollo físico, social, emocional y cultural. Promover el Desarrollo Integral significa dar importancia a todas estas diferentes dimensiones sin jerarquizarlas, entendiendo que son irreductibles, inconmensurables y evidentes, como sostiene Alkire respecto a su visión del desarrollo humano (2002):

Las dimensiones del desarrollo humano son como los “colores primarios” de los valores. A partir de nuestros colores primarios se puede crear una infinita variedad de matices, y no todos los cuadros (o vidas, o comunidades, o proyectos) utilizan todos o incluso la mayoría de los matices. Pero si, por ejemplo, todos los tonos amarillos estuvieran completamente ausentes, mi comprensión del color se vería distorsionada. Del mismo modo, aunque no todas las actividades comunitarias reflejarán todas las dimensiones, si faltan todas las expresiones de la dimensión “amistad” (como la solidaridad, la compasión y el cuidado), nuestro marco de desarrollo humano puede estar fundamentalmente distorsionado. (p. 186)

Además de reconocer la multidimensionalidad del desarrollo integral, también es importante comprender

² Esta definición se basa en el enfoque del Desarrollo Humano de Amartya Sen y otros pensadores que siguen a este autor, como Sabina Alkire (2002).

los *procesos* que realmente permitirán avanzar hacia este pleno florecimiento humano. De este modo, la evaluación del desarrollo integral es mucho más amplia que fijarse en el desempeño de competencias diversas: implica atender el constructo de cómo ellas se logran en función de las oportunidades y experiencias.

La educación integral es fundamental para promover este desarrollo integral porque incluye los factores, condiciones y procesos necesarios para ello: *espacios, tiempos y contenidos*. Los espacios son los diferentes entornos en los que tienen lugar múltiples experiencias de aprendizaje con la participación de diferentes agentes. No sólo se refieren a la escuela, sino también a espacios como la familia y la comunidad. El tiempo, por su parte, trasciende la relación del tiempo cronológico y se refiere al tiempo subjetivo de aprendizaje que cada niño puede tener en su desarrollo, según sus características particulares. Finalmente, se producen contenidos para el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes en diferentes formatos y lenguajes, elaborados de manera que se acerquen a las realidades en las que viven e interactúan los niños y adolescentes de una manera que tenga sentido para ellos.

La tabla 1 señala la existencia de condiciones y procesos que influyen en el desarrollo integral y es en estos aspectos que hay que reconocer el papel de las organizaciones sociales, especialmente en los territorios más vulnerables.

Etapas	Componentes
Condiciones	- Infraestructura - Recursos - Oferta/Aceso - Espacios - Activos y organizaciones sociales en los territorios - Formación de profesores y educadores sociales - Estatus Socioeconómicos - Mentalidades y expectativas
Procesos	- Prácticas Pedagógicas - Calidad de la experiencia - CV - Participación e inclusión de la comunidad - Creación de Redes de Agentes sectores y organizaciones de la sociedad civil - Participación familiar - Formas de organizar el tiempo y el espacio para las experiencias educativas
Resultados	Resultados multidimensionales del tema: Emocional, Cultural, Social, Físico e Intelectual

Tabla 1. *Condiciones, procesos y resultados en la promoción del Desarrollo Integral*
Fuente: *Elaboración propia*³

El DI depende de las condiciones tanto del entorno familiar como de las oportunidades disponibles en el territorio (por ejemplo, la escuela) o la posibilidad de acceder a otras oportunidades de aprendizaje: por

³ Basado en estudios de la Fundación Itaú Social y CENPEC (2011) y del Centro de Referencia de Educación Integral (Weffort, Andrade y Costa, 2019).

ejemplo, las que ofrecen las OSC. Los resultados del DI, por tanto, son multidimensionales y reflejan la evolución de los niños y adolescentes en cada una de estos aspectos. No se espera, por tanto, que todos los niños y adolescentes se conviertan en superhumanos competentes en todas las áreas del desarrollo, pero sí que puedan tener oportunidades de aprendizaje que les permitan experimentar, ampliar su repertorio y poseer mayores herramientas y habilidades para desarrollarse durante la vida.

El trabajo de las OSC y el apoyo de la Fundación Itaú

Según datos recogidos por **Todos pela Educação** (2021), en Brasil había más de 650.000 niños y adolescentes de entre 6 y 17 años sin escolarizar y privados de su derecho fundamental a la educación. Este escenario es una violación de la *Constitución Federal* de 1988, que establece que el derecho a la educación es una responsabilidad compartida entre el Estado y la sociedad en su conjunto. A su vez, la violación del derecho a la educación forma parte de una serie de violaciones que ocurren en nuestra sociedad y que impiden el pleno desarrollo de los niños, adolescentes y jóvenes, como la inseguridad alimentaria, el trabajo infantil, las diferentes formas de violencia y la exclusión social (Macana *et al.*, 2022).

El *Mapa 2022 de las OSC* del **Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA)** (2022) revela que

en Brasil actúan más de 500.000 organizaciones de la sociedad civil, las cuales trabajan en áreas como la defensa de los derechos, la cultura, el ocio, la asistencia social, la educación y la investigación. Estas OSC desempeñan un papel crucial en el desarrollo integral de niños, adolescentes y jóvenes, facilitándoles el acceso a la cultura, la educación, el deporte y las actividades de ocio. Sin embargo, a pesar de la importancia de su trabajo, las OSC siguen enfrentándose a una falta de reconocimiento y de apoyo amplio por parte de la sociedad, como demuestra el *Informe Brazil Giving Report 2021*, el que señala que un tercio de los brasileños no confía en el trabajo de las OSC (Macana *et al.*, 2022).

Un reto importante para estas organizaciones es demostrar su impacto y comunicar la importancia de su trabajo para la sociedad, reconociendo que en el complejo contexto del desarrollo integral resulta difícil medir los resultados y las repercusiones. A través de su trabajo en el campo del monitoreo y la evaluación, la Fundación Itaú Social busca promover una visión más amplia del diseño, la implementación y el uso de evaluaciones para apoyar programas sociales de diferentes naturalezas y complejidades a favor del desarrollo integral. Sus principios al respecto son los siguientes:

- *Evaluaciones y seguimiento centrados en el uso.* Han de estar destinados a apoyar la gestión, mejorar los programas y generar conocimientos y aprendizaje, favoreciendo cambios en la promoción de la educación pública de calidad con equidad, orientada al pleno desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes.

- *Los métodos como medio y no como fin de las evaluaciones.* Se ha de priorizar el uso de métodos mixtos y la triangulación de pruebas para garantizar la complementariedad metodológica y una respuesta más completa con información recogida por métodos cuantitativos y cualitativos.
- *Visión sistémica.* Las evaluaciones han de focalizar en los ciclos de vida de los programas: evaluaciones *ex ante*, evaluaciones de procesos, evaluaciones de resultados intermedios (a corto y medio plazo) e impactos. Atención particular se ha de brindar al seguimiento y la evaluación de los mecanismos clave para alcanzar los objetivos del programa.
- *Valorar el proceso colaborativo en las evaluaciones y el seguimiento.* Esto implica considerar a la diversidad y pluralidad de partes interesadas (técnicos, OSC, gestores, beneficiarios, etc.).
- *Transparencia.* Se cree en la comunicación de resultados como factor generador de transparencia y aprendizaje.

Por lo tanto, la Evaluación del Desarrollo Integral se despliega con el objetivo de brindar un punto de referencia para medir y evaluar el desarrollo integral de los niños y adolescentes, apoyando las acciones pedagógicas y la implementación de proyectos sociales y políticas públicas. Como promotor del ecosistema de organizaciones sociales que trabajan con el desarrollo integral de niños y adolescentes, Itaú Social ha asumido el reto de organizar y financiar la generación del marco de la Evaluación Integral del Desarrollo y sus herramientas evaluativas.

Sobre la base de los principios de evaluación antes presentados, el desarrollo de dicho marco se basó en una construcción participativa que tuvo en cuenta las diferentes visiones de las OSC y dio sentido a su trabajo. De esta manera, dicho marco incluye tanto un índice cuantitativo para consolidar y analizar los resultados de las diferentes dimensiones, así como también presta atención al proceso de capacitación que pueden seguir las OSC para trabajar con niños y jóvenes.

El proyecto de construcción de la evaluación participativa: descripción y análisis de las 6 etapas

La evaluación participativa

La participación social, que tiene como objetivo involucrar a los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones sobre políticas públicas a través del trabajo de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), se considera un modelo contemporáneo de gestión pública local y un principio político administrativo. El fomento de la participación de los distintos agentes sociales en la elaboración, aplicación y evaluación de las políticas se considera un paradigma en muchos proyectos de desarrollo e innovación de políticas públicas locales

(Milani, 2008). Además de ser crucial en el proceso de toma de decisiones, la participación social se convierte en fundamental en los procesos de evaluación, con el fin de legitimar y apoyar las acciones sociales en favor del desarrollo humano y territorial. Del mismo modo, la participación puede considerarse un proceso de aprendizaje y desarrollo de capacidades tanto para el sector público como para estas organizaciones (Ganzelli, 2001).

Podemos definir la investigación y la evaluación participativas como procesos de evaluación que implican activamente a los responsables de la toma de decisiones o a las comunidades en diferentes etapas del proceso (Creswell y Clark, 2018; Brandon, 1998). Este es un tipo de evaluación que no se restringe a una metodología única. En la literatura podemos encontrar algunos enfoques específicos, como la Evaluación Colaborativa, que busca involucrar sistemáticamente a los responsables de la toma de decisiones en la planificación y ejecución de un programa, (O'SULLIVAN, 2012). Otro enfoque, como la Evaluación del Empoderamiento basada en Fettermann et al (2010), difiere del anterior en que no sólo considera la implicación de los participantes, sino que éstos también tienen el control sobre la realización de su propio proceso de evaluación y utilizan los resultados como una forma de defensa para fortalecer sus propias causas (PATTON, 1997). Basándose en el trabajo de Vaughn y Jacquez (2020), la figura 2 ilustra las diferencias de enfoque según el grado de participación de las partes interesadas en la evaluación o investigación.

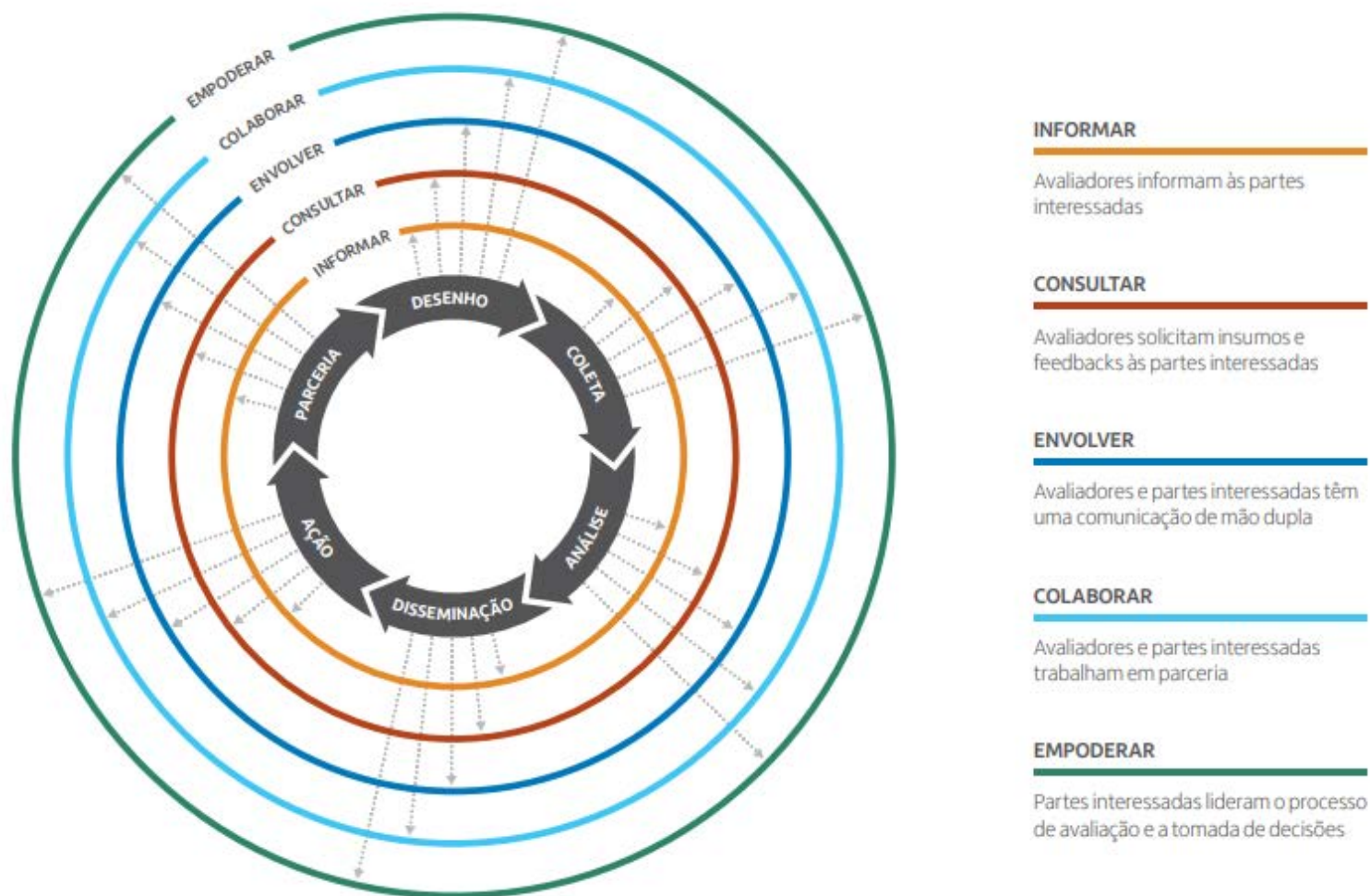


Figura 1.: Níveis de participação en las evaluaciones de los programas
Fuente: Adaptado de Vaughn y Jacquez (2020)

Según Levin (1993), las finalidades de la investigación participativa que pueden aplicarse a las evaluaciones pueden distinguirse en tres esferas:

- una finalidad *pragmática*, en el sentido de tratar de potenciar el uso de la investigación o evaluación;
- una finalidad *ideológica*, que trata de fundamentar las opciones según determinadas perspectivas y
- una finalidad *política*, que trata de movilizar la acción de los agentes pertinentes.

Patton (1997) menciona un cuarto propósito común a cualquier tipo de enfoque participativo, que es el compromiso con la *Construcción de Capacidades*, ya sea de la comunidad o de los actores. El desarrollo de capacidades se refuerza en la medida en que se produce un aprendizaje en el proceso y en el uso de los resultados, lo que refuerza la capacidad de participación y defensa para mejorar las intervenciones en las comunidades y las propias causas.

Creswell y Clark (2018) también mencionan que las evaluaciones participativas buscan incluir la voz de las personas que se ven afectadas por los problemas, además de ser sensibles y receptivas a la realidad cultural y contextual de las comunidades. Para ello, se utilizan diseños de evaluación complejos que combinan enfoques cualitativos y cuantitativos (métodos mixtos).

Según Burke (1998), la evaluación participativa no tiene un único paso o metodología. La mejor forma de describirlo es mediante el conjunto de principios elegidos y la participación de los agentes en el proceso de evaluación. Para este estudio, seguimos los principios

descritos por Burke (1998), que son más generales para abarcar cualquier enfoque participativo dentro de los programas sociales. Se describen a continuación:

- *La evaluación debe implicar a y ser útil para los objetivos y usuarios del programa:* en las evaluaciones participativas deben participar los grupos que se verán directamente influidos por el objeto de la evaluación, esto es, las principales partes interesadas.
- *La evaluación debe tener en cuenta el contexto, basándose en los intereses y problemas de los fines y usuarios de los programas sociales:* esto garantizará que los resultados sean más útiles para el programa y sus partes interesadas.
- *La metodología de evaluación respeta y utiliza los conocimientos y la experiencia de las partes interesadas, que pueden ser diversos o contradictorios.*
- *La evaluación crea capacidades tanto en el proceso como en los resultados para las partes implicadas:* estas capacidades pueden estar asociadas al aprendizaje y al empoderamiento de grupos o partes tradicionalmente invisibilizados. También está relacionado con la forma en que los grupos de interés pueden fortalecerse para llevar a cabo sus propios procesos de evaluación en el futuro.
- *La evaluación favorece los métodos colectivos de generación de conocimientos:* los procesos participativos promueven la reflexión y la planificación conjunta en lugar de limitarse a presentar las conclusiones de los estudios de unos pocos especialistas. Los conocimientos generados de esta forma pueden seguir desarrollándose, enriqueciéndose y utilizándose.

- *Los evaluadores o facilitadores del proceso comparten un equilibrio de poder con las partes interesadas de un programa.*
- *Los actores que participan en la evaluación reflexionan y autocritican continuamente sus propias actitudes, ideas y comportamientos. De este modo, se genera aprendizaje a partir de los errores y aciertos de los procesos de evaluación.*

Para esta evaluación no seguimos ningún enfoque específico sino que prestamos atención a los principios generales descritos por Burke (1998) para diseñar la forma en que participarían las OSC, además de tener en cuenta su disponibilidad de tiempo y compromiso. De este modo, la evaluación se construyó en seis etapas, como se muestra en la Figura 2, con diferentes grados de participación, como lo definen Vaughn y Jacquez (2020).

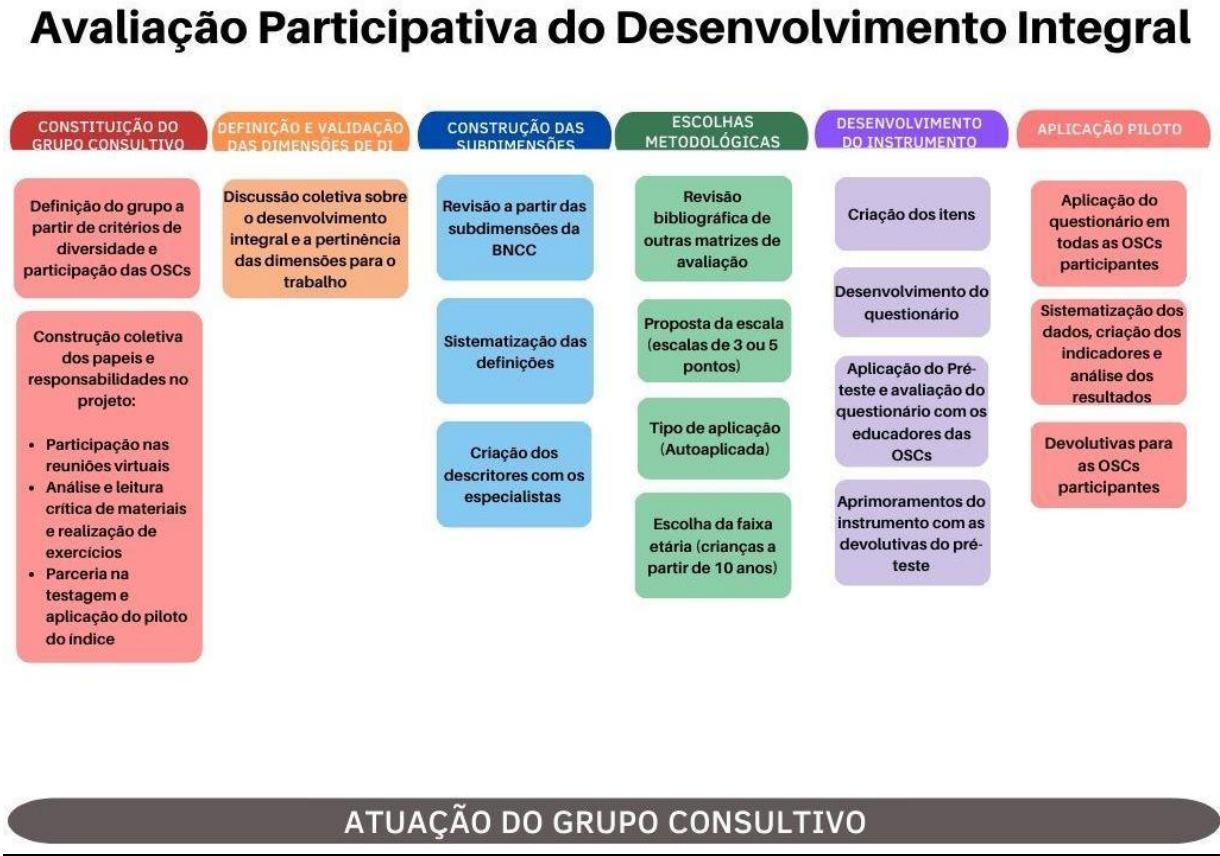


Figura 2. *Proceso participativo de Evaluación Integral del Desarrollo (EID)*
 Fuente: *Elaboración propia*

El EDI fue diseñado para satisfacer una necesidad de las organizaciones sociales brasileñas, que carecían de instrumentos para medir la efectividad y el impacto de sus acciones en el desarrollo integral de niños y adolescentes, y una necesidad de Itaú Social, que como organización de desarrollo del ecosistema brasileño de las organizaciones sociales vinculadas a la educación, necesitaba un instrumento para evaluar el impacto de su financiamiento en el público final (niños y adolescentes). Por eso, en conversaciones con organizaciones apoyadas por Itaú Social que actúan en diferentes regiones de Brasil se identificó esta necesidad conjunta y, a partir de ahí, Itaú Social comenzó a planificar el desarrollo de esta Evaluación. La premisa utilizada para construir esta Evaluación es que no pretende determinar la calidad o el estatus de las organizaciones en relación con el desarrollo integral de los niños. La ambición de la EDI es apoyar el diseño y la implementación de políticas públicas y el fortalecimiento de instituciones que promuevan el desarrollo integral en Brasil. Con la EDI buscamos, por tanto:

- Calificar el diseño, la planificación y la ejecución de los proyectos
- Apoyo a los procesos de formación
- Identificar los retos y progresos de las organizaciones

La EDI tampoco pretende hacer clasificaciones de resultados que puedan estereotipar a los niños y a las organizaciones. Por ello, su modelo de construcción e implantación se centra principalmente en los procesos de formación que pueden generarse a través de sus resultados.

Creación del Grupo Consultivo

El primer paso para garantizar la construcción de la evaluación participativa fue la creación de un grupo consultivo de OSC a principios del año 2020, cuyo objetivo fue garantizar que la evaluación tuviera en cuenta el contexto y los intereses de las organizaciones sociales. Durante sus más de 30 años de existencia, Itaú Social ha trabajado para promover OSC que trabajan desde la perspectiva de la Educación Integral con niños y adolescentes en diversos proyectos, por lo que se utilizaron algunos criterios para definir un grupo que pudiera acompañar el desarrollo de esta evaluación. El primer criterio fue que trabajasen principalmente con niños y adolescentes desde una perspectiva de DI, que fuesen OSC de diferentes regiones del país y con distintas áreas de actividad (actividades deportivas, artísticas, culturales o de educación social) y que contaran con equipos con experiencia en seguimiento y evaluación.

Se creó un grupo consultivo de 10 OSC para contribuir colectivamente compartiendo experiencias, críticas y sugerencias a lo largo del proyecto. Se trataba de organizaciones con diferentes estructuras y especialidades, repartidas por las cinco regiones del país, como se indica en el mapa y el cuadro siguientes:



Figura 3. Organizaciones de la Sociedad Civil participantes en el Grupo Consultivo
Fuente: Elaboración propia

Nombre de la organización	Lugar de trabajo	Enfoque de la acción
Casa do Rio	Igapó Açu - Amazonas (AM)	Educación y Cultura
Asociación Vagalume	Amazonia (estados PA, AM, AC, RR, RO)	Fomentar la lectura
Fundación Raimundo Fagner	Orós - Ceará (CE)	Educación y Cultura
Asociación de Manifestaciones Folclóricas de Mato Grosso (AMFMT)	Várzea Grande - Mato Grosso (MT)	Cultura
Instituto Brasileño de Estudios de Apoyo Comunitario Queiroz Filho - IBEAC	São Paulo - São Paulo (SP)	Educación
BEM TV	Niterói - Río de Janeiro (RJ)	Educación y Cultura
Balón adelante	Río de Janeiro - Río de Janeiro (RJ)	Deportes
Barrio joven	Criciúma - Santa Catarina (SC)	Educación y Cultura
Wimbelemdom	Porto Alegre - Rio Grande do Sul (RS)	Deportes
Centro Popular para la Cultura y el Desarrollo (CPCD)	Belo Horizonte - Minas Gerais (MG)	Educación y Cultura

Tabla 2. *Tabla de temas de trabajo y actividades de las organizaciones*
Fuente: elaboración propia

Una vez formado el grupo, empezamos a hablar de cómo percibían las OSC la contribución de este proceso de evaluación al desarrollo de sus actividades. Como el trabajo se inició en 2020, año en el que comenzó la pandemia por Covid-19, las reuniones fueron virtuales durante toda la fase de diseño y validación de la evaluación. El equipo de Itaú Social fue responsable de organizar la agenda, materiales, dinámicas y convocatoria de las reuniones. Las OSC fueron responsables

de indicar el mejor momento, leer los materiales previamente enviados y destinar a uno o más miembros de sus equipos para monitorear el desarrollo del trabajo. Las organizaciones no siempre podían mantener presente a la misma persona en todas las reuniones, lo que dificultaba el seguimiento de una reunión a la siguiente. La frecuencia de las reuniones dependía del avance del trabajo, de manera que ya podíamos tener algo sistematizado en base a lo decidido en reuniones

anteriores para llevar al grupo. Sin embargo, Itaú Social se preocupó por no dejar demasiado tiempo sin reunión. Al principio las reuniones eran mensuales, pero a partir del momento en que se inició la construcción de los instrumentos las reuniones pasaron a ser trimestrales. Algunas organizaciones más pequeñas también tuvieron dificultades tecnológicas, lo que provocó la pérdida de comunicación durante las reuniones. Pero, incluso con estas dificultades técnicas y asimetrías de conocimiento, estos ejercicios contribuyeron a una visión compartida entre las organizaciones participantes, diferentes OSC mencionaron, por ejemplo, que:

[La EDI] mostrará las acciones/resultados que ya existen, pero que no se registran ni se presentan a la sociedad, porque son “invisibles”.
(Educador de una OSC)

[La EDI] provoca un autoanálisis organizativo.
(Educador de una OSC)

[La EDI] puede proporcionar acceso y oportunidades en zonas urbanas y rurales basándose en el conocimiento de las realidades.
(Educador de una OSC)

Uno de los puntos que las organizaciones hicieron más explícito fue que hoy en día existen pocas métricas e indicadores que les ayuden a diagnosticar las necesidades de los niños y jóvenes que participan en sus proyectos y a demostrar el impacto de su trabajo en la vida y el desarrollo de estos niños. Las organizaciones vieron en el desarrollo de este trabajo una oportunidad para mostrar su relevancia a la sociedad, a los gobiernos y a los posibles patrocinadores.

Sin embargo, desde el inicio del trabajo, el mayor desafío que pudimos observar fue la desigualdad de conocimientos sobre el seguimiento y evaluación de los equipos de las OSC y el tamaño de cada organización. Algunas organizaciones contaban con equipos grandes, especializados en áreas de gestión y que ya contaban con conocimientos y prácticas en el área. Otros eran pequeños, tenían un equipo reducido y no tenían la experiencia ni el repertorio para debatir los mejores caminos a seguir con la evaluación. Inicialmente, logramos superar este desafío con reuniones que fueron más formativas y donde las OSC con más experiencia podían compartir su experiencia con las más pequeñas. Sin embargo, en ocasiones, como explicaremos a continuación, estas asimetrías dificultaron avanzar en la construcción participativa y hubo que buscar una estrategia para llevar las propuestas ya construidas para que los equipos simplemente las validaran.

Definición y validación de las dimensiones y subdimensiones del desarrollo integral

El segundo paso consistió en definir las dimensiones del DI. Este proceso tuvo como punto de referencia el repertorio de trabajo de Itaú Social en la promoción de la educación integral, que se inició en 1995 con el *Premio Itaú-Unicef*, una asociación con la agencia de la **ONU** y el **CENPEC**⁴. Este trabajo fue presentado al Co-

⁴ Organización de la sociedad civil sin fines de lucro que promueve la calidad y la equidad en la educación pública brasileña

mité Consultivo de manera formativa, para que todos los representantes de las OSC presentes pudieran nivelar sus conocimientos sobre el tema de Desarrollo Integral. Presentamos el trabajo de Itaú Social en la construcción de dimensiones DI en conjunto con el trabajo del Centro de Referencia para la Educación Integral. En este proceso, las OSC participantes entendieron que las dimensiones daban cuenta de los diferentes trabajos realizados y representaban lo que faltaba en el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. De esta manera, las dimensiones fueron validadas por el grupo denominado Grupo Consultivo. Esta experiencia de diálogo con las OSC definió las cinco dimensiones del marco ADI, como se muestra en la Figura 4.

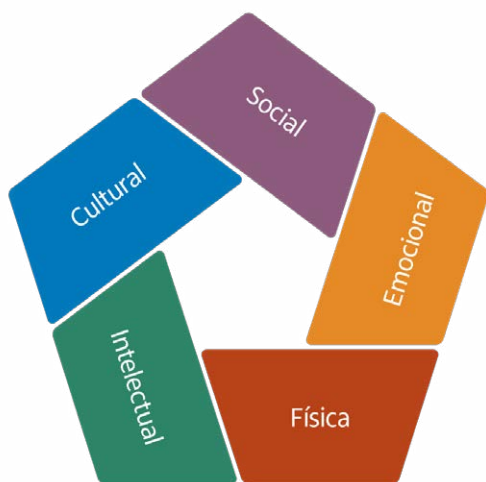


Figura 4. Dimensiones de la Evaluación del Desarrollo Integral
Fuente: Elaboración propia

La **dimensión física** se refiere a la comprensión de cuestiones relacionadas con el cuerpo, el autocuidado y el cuidado de la salud, el poder y la práctica física y motriz. La **dimensión emocional** se refiere a cuestiones de autoconocimiento, autoconfianza y determinación, sentido de pertenencia, autoestima, equilibrio emocional y resiliencia. La **dimensión social** se centra en la concienciación social y medioambiental, el ejercicio de la ciudadanía, la valoración de la diversidad y la convivencia, el diálogo y la colaboración. La **dimensión intelectual** se asocia con la apropiación de lenguajes, códigos y tecnologías, el ejercicio de la lógica y el análisis crítico, la planificación de la vida, la autonomía, la capacidad de expresión, la creatividad y la atención. Por último, la **dimensión cultural** se refiere a la apreciación y disfrute de las diferentes culturas, las cuestiones de identidad, la producción cultural en sus diferentes lenguas, el respeto de las diferentes perspectivas, prácticas y costumbres sociales.

Las dimensiones se trabajaron junto con expertos y OSC para precisar su significado en el contexto del trabajo de cada una de estas organizaciones, desarrollando a partir de ahí las subdimensiones, que hasta entonces eran una laguna, porque, no existieron referentes y trabajos desarrollados que especificaran las subdimensiones del desarrollo integral teniendo en cuenta el trabajo de las organizaciones sociales. En una serie de reuniones mediadas virtuales, las OSC evaluaron una lista de subdimensiones y descriptores generados a partir de las dimensiones de DI del **Centro de Referencia para la Educación Integral** y el **Movimiento para la Base Curricular Común Nacional** con

una escala de muy relevante, relevante y poco relevante⁵. Este trabajo se registró colectivamente en un documento que también se compartió con los educadores

⁵ La Base Curricular Nacional Común (BNCC) es un documento normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la educación básica.

y el personal técnico de las OSC para que colaboraran. A partir de este análisis conjunto, se construyeron las subdimensiones con sus definiciones, excluyendo los aspectos menos relevantes y añadiendo subdimensiones relacionadas con el trabajo de las OSC pero que no estaban contempladas en estas referencias. La figura 6 consolida las subdimensiones que se han definido.



Figura 5. Subdimensiones de la Evaluación del Desarrollo Integral
Fuente: Elaboración propia

Para salvar la distancia entre las subdimensiones y los instrumentos de recogida, en el primer semestre de 2021 se crearon los descriptores de cada subdimensión. En esta fase, los descriptores fueron propuestos por expertos en cada una de las dimensiones y luego adaptados con el apoyo de las OSC a la realidad de su trabajo.

Dimensión	Subdimensión	Definición	Descriptor
Física	Conciencia corporal	Comprender el propio cuerpo, sus límites y su relación con los demás y el entorno.	1) Conoce tu cuerpo, sus necesidades y sus transformaciones
			2) Reconoce formas de establecer límites al contacto con partes del propio cuerpo y del cuerpo de otros y la importancia del consentimiento
	Movimiento corporal	Desarrollo de capacidades físicas	1) Desarrolla tu coordinación motora respetando tu capacidad física
	Cuidados personales	Dedicación a ti mismo para promover tu propia salud y bienestar	1) Asume, de forma autónoma, hábitos saludables que generen bienestar personal
			2) Comprende las consecuencias de tus acciones en tu cuerpo.

Tabla 3. *Ejemplo de estructuración de la dimensión Física*
Fuente: Elaboración propia

El objetivo de los descriptores era identificar las competencias que era importante aprender en cada subdimensión. El desafío en esta etapa fue conciliar lo que se esperaba del desarrollo de un niño o adolescente en cada una de estas dimensiones con el trabajo que

realmente realizaban las OSC, ya que no podíamos construir una relación que no expresara un resultado que se pudiera lograr a partir del trabajo de las organizaciones. Al final de estas etapas de trabajo colectivo, disponíamos de un marco que vinculaba las dimensiones del DI con subdimensiones y descriptores.

Opciones metodológicas

Una vez establecido el marco, nos dimos a la tarea de crear un instrumento que nos permitiera recolectar información sobre el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes participantes en los proyectos de las OSC. Para apoyar las decisiones metodológicas sobre qué tipo de instrumento utilizar, se realizó una comparación de las principales referencias y metodologías para evaluar el desarrollo de niños y adolescentes⁶.

El primer aspecto que investigamos fueron los métodos de recogida. Analizamos los pros y los contras de cada uno de los métodos utilizados y las pruebas indicaron que los cuestionarios autoadministrado -que son los que se responden según la autopercepción de los propios niños- eran los más viables en términos de facilidad de aplicación, mayor posibilidad de uso autónomo por parte de las OSC y se consideraban los menos costosos. Las herramientas de observación que pueden aplicar los educadores suelen ser más costosas, pues implican observar el comportamiento del niño en una actividad concreta y durante un periodo de tiempo, por lo que configuran un tipo de metodología que demandan mayor formación y tardan más en aplicarse.

⁶ Algunos de los criterios definidos para la elección de las metodologías de evaluación del desarrollo a analizar fueron: (a) evaluaciones que abordaran múltiples dimensiones y con pesos equivalentes entre ellas; (b) evaluaciones de acceso público y/o validadas en español o portugués; (c) centradas en edades de 6 a 18 años excluyendo instrumentos para primera infancia y adultos. Entre la selección de enfoques elegidos para los análisis se encuentran: la OCDE, UNICEF MENA (Oriente Medio y Norte de África); el marco Casel; la Evaluación de Habilidades Socioemocionales de la Fundación Corona en Colombia y Aprendizaje Siglo XXI, entre otros.

La evidencia apunta a una mayor adherencia en los cuestionarios autodeclarados aplicados a niños a partir de 10 años⁷, considerando que la edad es un punto crucial a la hora de considerar aspectos del lenguaje o la alfabetización. A partir de ahí, se decidió elaborar dos cuestionarios, uno con ítems para niños de 10 y 11 años y otro para adolescentes de 12 a 18 años, con diferentes grados de complejidad y relacionados con estos grupos de edad. La propuesta fue realizada y sistematizada por el equipo de Itaú Social y presentada al Grupo Consultivo, que la validó y también entendió que era una división que tenía sentido a partir de la experiencia de trabajo de las organizaciones.

Otro punto de discusión metodológica fue qué escala utilizar para responder a los cuestionarios. Con la construcción de la escala buscamos asegurar que fuera más fácil de interpretar para los niños y adolescentes, así como permitir una mayor sensibilidad para captar los cambios en el indicador a lo largo del tiempo. Llegados a este punto, analizamos las pruebas para aplicar escalas de 3 y 4 puntos, y decidimos tomar algunas opciones de escala para discutir las con los niños en el pre-test. Este fue un punto que también fue llevado al Grupo Consultivo con las respectivas justificaciones metodológicas. Sin embargo, llegó un punto en el que nos dimos cuenta de que no podían validar

⁷ Las pruebas indican que los autoinformes sobre personalidad y habilidades sociales y emocionales pueden utilizarse a partir de los 10 años (Soto *et al.*, 2008). Esta capacidad depende de una serie de factores críticos, como el dominio de la lengua, pero también del desarrollo cognitivo y social (John y De Fruyt, 2015). Los niños deben haber adquirido cierto vocabulario y un nivel básico de lectura para poder realizar la evaluación.

ni participar en la decisión. Por ello, decidimos realizar una validación empírica, probando los cuestionarios con niños y adolescentes.

Elaboración de instrumentos de recogida

Tras definir el cuestionario autoadministrado como método de recogida comenzamos a construir los ítems y/o preguntas relacionados con los descriptores. Un

punto importante en esta construcción es que la evidencia y experiencia previas han demostrado que, para que los niños comprendan mejor los ítems, éstos deben construirse de forma positiva, evitando cambiar la polaridad de los ítems o construir ítems con doble negación. La propuesta era construir cinco cuestionarios, uno para cada dimensión, que cumplieran los siguientes requisitos: ser útiles y formativos para las OSC; ser fáciles de comunicar, comprender y recoger; de aplicación autónoma y contextualizados por las propias OSC; adaptables al trabajo de cada institución (con posibles subíndices).

Dimensión	Subdimensión	Definición	Descriptor	Artículos
Cultural	Respeto de la diversidad cultural	Reconoce la existencia y la importancia de las distintas culturas y vive respetando las diferencias.	Reconoce, respeta y valora la diversidad cultural de los sujetos y de las historias, mostrando interés por los demás y por su cultura.	Me gustaría participar en festivales y actos relacionados con culturas y religiones distintas de la mía.
				Me relaciono con personas que tienen una cultura o creencias diferentes a las mías
				Me gusta escuchar, hablar o conocer otras culturas (idiomas, comidas, costumbres, etc.)

Tabla 4. *Ejemplo de estructuración de la dimensión Cultura con la lista de elementos*
Fuente: Elaboración propia

El mayor reto al que nos enfrentamos en esta fase, teniendo en cuenta las premisas de la evaluación participativa, fue mantener a las OSC en el grupo consultivo implicado en la revisión de la bibliografía, la definición de las metodologías y la creación del cuestionario. Esto implicaba muchos aspectos técnicos que las organizaciones no comprendían bien. Inicialmente,

intentamos discutir con el Grupo Consultivo una revisión de la bibliografía de instrumentos ya desarrollados y de experiencias nacionales e internacionales en la recolección de información a partir de cuestionarios autoadministrados. Los educadores y equipos de las organizaciones señalaron que era un método que conocían, pero tenían dificultades para visualizar cómo

todas las dimensiones, con sus descriptores e ítems, podían ser preguntadas en un cuestionario autoadministrado. Por eso, optamos por construir un material inicial y realizar una prueba presencial previa para recoger las sugerencias de los educadores de las OSC y de los niños y jóvenes participantes.

La prueba previa se realizó con tres OSC del grupo consultivo: **Bairro da Juventude** (SC), **Casa do Rio** (AM) y **AMFMT** (MT). En esta prueba previa administramos el cuestionario para 57 niños y 21 educadores. Las organizaciones se definieron para garantizar la presencia de diferentes contextos regionales y el desarrollo institucional. Además de autoadministrar el cuestionario, se pidió a los niños y jóvenes que señalaran las palabras que no entendían, los puntos con los que no estaban de acuerdo y su percepción de cómo se sentían al responder a un cuestionario de este tipo. Al finalizar la aplicación autoadministrada, mantuvimos una conversación con los niños y adolescentes para conocer su comprensión del cuestionario, sus percepciones y cómo podríamos mejorarlo. Los educadores, por su parte, evaluaron cada uno de los ítems del cuestionario, señalando su pertinencia, adhesión y comprensión, y también se organizó para ellos una mesa redonda presencial coordinado por el equipo de Itaú Social para que pudiéramos indagar y hablar sobre sus percepciones sobre el cuestionario. Tanto el cuestionario como las reflexiones sobre los temas tratados tuvieron muy buena acogida, como ilustran los testimonios de niños y jóvenes:

Nunca me había parado a pensar en cómo me sentía cuando me miraba al espejo. (comentario de un niño sobre un ítem de la subdimensión de autoestima).

Creo que este debate sobre el acceso a la cultura es muy importante. A veces tenemos el lugar, tenemos el cine, tenemos la biblioteca, pero no tenemos acceso, no podemos ir porque está lejos, porque es caro o porque ni siquiera sabemos que está ahí. (comentario de un joven en el pre-test sobre un ítem de la subdimensión fruición cultural)

También señalaron que el chat era un momento importante para expresar sus opiniones, plantear preguntas, hacer sugerencias y hablar de lo que habían contestado. La participación de los niños en la prueba previa contribuyó de forma importante a ampliar el alcance del marco de evaluación, al mostrar el valor intrínseco de la autopercepción de los niños y jóvenes sobre su propio desarrollo. No hay nada mejor y más legítimo que los niños hablen de sí mismos. Los niños y jóvenes encontraron valor en la escucha y demostraron que la evaluación puede ser un puente para el diálogo y la mediación en temas de desarrollo integral.

Los educadores también hicieron hincapié en el carácter formativo de la evaluación. Se sorprendieron positivamente al identificar temas que los niños habían señalado y que necesitaban más trabajo por parte de las OSC.

Los niños y los jóvenes quieren participar, quieren sentirse parte del proceso. Al abrirse, demuestran que quieren mejorar, que quieren ayudarnos a mejorar. (educador de la OSC)

A la vista de los comentarios tanto de los niños como de los educadores, se introdujeron mejoras en la herramienta y se definieron algunos puntos de la metodología que seguían abiertos. Un punto interesante fue

el ajuste para que el instrumento pudiera adaptarse a diferentes contextos regionales. En un país continental como Brasil, la lengua sufre ciertas variaciones que dificultan su comprensión según el término utilizado. Un ejemplo fue la sustitución del término *querresse* por fiestas culturales y religiosas regionales. En la aplicación en el norte y centro-oeste, se identificó que se trataba de un término referido a las fiestas religiosas católicas que se utilizaba y entendía ampliamente en el sur y sureste del país, pero no en el resto. Otro punto era la forma en que estaban escritas las frases de los artículos. A algunos niños les resultaba difícil leer frases con pronombres ocultos. Por lo tanto, era más fácil entender cuando se resaltaba el pronombre. Por ejemplo, en lugar de decir en la afirmación del cuestionario *Gosto de ler todos os dias*, hicimos el pronombre muy explícito de esta manera: *Eu gosto de ler todos os dias*.

En general, a los niños les resultan más fáciles las palabras sencillas y las construcciones oracionales, como por ejemplo *soy feliz cuando aprendo cosas nuevas* les resulta más fácil de entender que *soy feliz aprendiendo cosas nuevas*.

A partir de las conversaciones con los niños y adolescentes, también pudimos definir la escala de respuesta de los cuestionarios. La escala elegida fue una escala Likert de cinco puntos, también recomendada en la bibliografía por su mayor sensibilidad y variación a lo largo del tiempo. Comentó un niño:

Prefería el de cinco puntos porque me daba más opciones para responder a las preguntas. (adolescente que realiza la prueba previa)

Las respuestas podían darse en términos del grado de acuerdo con el ítem o del grado de frecuencia con que el niño o adolescente realizaba la actividad del ítem. También se han añadido emoticonos para ayudar al niño a identificar en qué punto de la escala debe responder.

Escala de acuerdo de cinco puntos

Concordo totalmente 	Concordo 	Mais ou menos 	Discordo 	Discordo totalmente 	Não entendi
---	---	--	---	--	-------------

Escala de frecuencia de cinco puntos

Sempre 	Quase Sempre 	Às vezes 	Raramente 	Nunca 	Não entendi
--	---	---	--	--	-------------

Figura 6. Escala definida para el instrumento

La conversación fue un momento memorable: los niños y jóvenes se sintieron acogidos y escuchados, y los educadores identificaron espacios de formación y cercanía con sus alumnos. Dados estos resultados positivos, el proceso de escucha de los niños y jóvenes con los educadores se incorporó definitivamente a la metodología de aplicación en su versión final. Con esta retroalimentación del pre-test, la aplicación de la evaluación se afinó para pasar a la fase piloto con todas las OSC participantes en el grupo consultivo, con el fin de recoger una muestra suficiente para validar la metodología y el cuestionario.

Al final de esta etapa, la evaluación consistió en dos pasos: la aplicación de seis cuestionarios (uno por cada dimensión de DI y otro con preguntas de perfil y contexto) y la realización de una mesa redonda posterior para discutir los temas tratados, cómo se sentían al responderlos y cómo las OSC podían trabajar junto con ellos en los puntos en los que se sentían más inseguros.

Aplicación piloto y resultados

Una vez ajustados y validados los cuestionarios pasamos a la **fase piloto**, en la que participaron todas las OSC del grupo consultivo. Los cuestionarios eran anónimos, con 144 ítems que abarcaban las cinco dimensiones, de los cuales 18 eran preguntas de perfil o contexto, y 126 eran afirmaciones evaluadas en una escala de 5 puntos (frecuencia y acuerdo). Los ítems no se distribuyeron equitativamente entre las dimensiones debido a la diferencia en el número de subdimensiones y descriptores para cada subdimensión. La distribución fue según la siguiente tabla:

Dimensión	Ítems
Física	13
Intelectual	37
Emocional	33
Cultural	21
Social	10
Perfil y Contexto	18
Total	144

Tabla 5. Número de ítems por dimensión de aplicación del cuestionario
Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las OSC lo aplicaron en formato impreso, pero las que disponían de infraestructura lo aplicaron digitalmente utilizando tabletas y ordenadores. El tiempo total de aplicación osciló entre una hora y una hora y media, con las siguientes etapas:

- Instrucción colectiva sobre el instrumento y cumplimentación del mismo;
- Cumplimentación individual de un cuestionario (impreso o digital), con ayuda a la lectura para niños y/o adolescentes con dificultades;
- Una breve ronda de conversación sobre los temas tratados en el cuestionario y los sentimientos provocados por el ejercicio de respuesta.

Al final, tuvimos el siguiente número de participantes en la aplicación piloto:

Público	Total de participantes	Personas por tipo de solicitud
Niños (10-11)	269	Impreso: 170 Digital: 99
Adolescentes (12 a 14)	287	Impreso: 193 Digital: 94
Adolescentes (15 a 18)	191	Impreso: 142 Digital: 49

Tabla 6. Distribución de los cuestionarios por público

En general, a los niños y adolescentes les resultó fácil responder al cuestionario, aunque para algunos el mismo suscitó momentos de reflexión difíciles de contestar, que podían causar desde interés hasta aversión, como ejemplificaron algunos comentarios realizados en las mesas redondas:

Pensamos más en nosotros mismos, en cosas que ni siquiera sabíamos. (12-14 años)

¡Difícil, ni siquiera sé quién soy!

No hace falta preguntar por la vida (12-14 años)

A pesar de ello, lo más común era que los adolescentes (siempre que se mantuvieran en el anonimato) vieran muy pertinente hablar de sus sentimientos y sexualidad, tal como lo planteaban distintos ítems de la dimensión física. Destacaron que el cuestionario y la mesa redonda eran espacios para dar su opinión, porque *siento que no tengo sitio para hablar*. A un grupo de adolescentes se les preguntó con quién hablan

de sus sentimientos y la respuesta fue que no suelen hablar de ello con nadie o que lo hacen *sólo con amigos o con Dios*. Tanto los niños como los adolescentes sugirieron que se hablara más de salud mental en la herramienta:

La depresión también es una enfermedad (10-11 años)

Siempre me lo he guardado para mí, pero ahora he podido ponerlo en fuera. (12-14 años)

Nadie quiere saber cómo me siento. (15-18 años)

Durante los grupos de debate también hubo más sugerencias de preguntas que cubrían temas que no se indicaban explícitamente en los descriptores y los ítems, como por ejemplo: *¿Has sufrido o sufres acoso escolar? ¿Alguna vez se ha sentido incómodo al compartir un trauma?*

Otro tema del que los niños y adolescentes creen que hay que hablar es su propia familia y las relaciones en casa. Durante los debates, se sugirieron más preguntas: *¿Te trata tu familia como crees que te mereces?; ¿Consumes alguien de la familia algún tipo de droga?; ¿Ves peleas en casa?; ¿Bebe alguien en casa?*. Los niños y adolescentes también piensan que sería interesante enviar un cuestionario a la familia, pero no creen que los padres sean capaces de responder a todas las preguntas, especialmente sobre las emociones; una pregunta que se sugirió en este sentido fue: *¿Cree que su hija es feliz?*.

Nunca hablaré de todo mi día, sólo hablo de cosas que sé que no será un problema, lo que ya sé, el su opinión. (12-14 años)

Para sistematizar los datos se decidió no crear indicadores de síntesis en ese momento. Los datos se organizaron descriptivamente por ítem, descriptor, subdimensión y dimensión, cuantificando el porcentaje de niños que respondieron totalmente de acuerdo, de acuerdo, más o menos, en desacuerdo y no entiendo. Como todos los ítems estaban redactados en positivo, cuanto mayor era la proporción de totalmente de acuerdo, más favorable era la valoración de la dimensión.

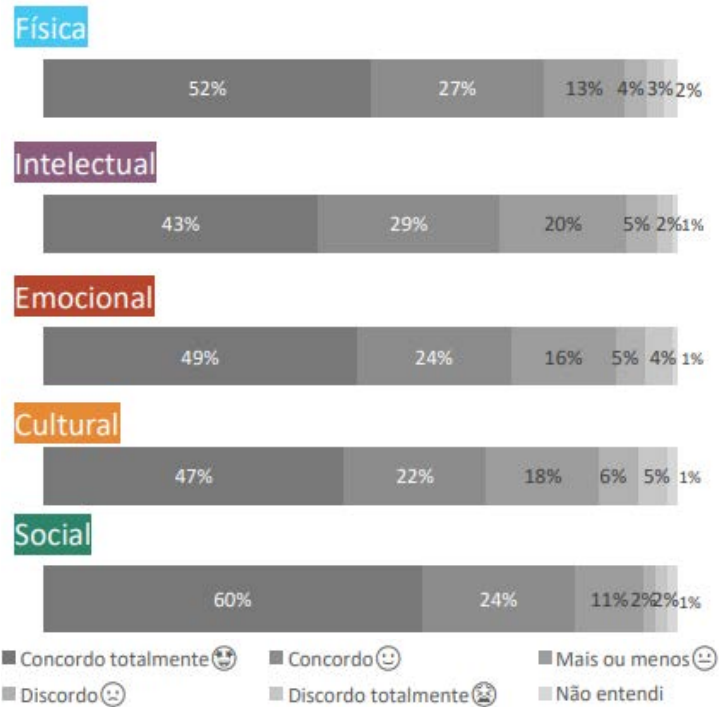


Figura 7. Distribución de las respuestas de los pilotos por dimensión

La **dimensión Social** es la que obtiene mejores resultados (mayor porcentaje de respuestas *totalmente de acuerdo* y menor *desacuerdo*). De media, 6 de cada 10 niños y adolescentes están totalmente de acuerdo con los ítems de esta pregunta. Entre las subdimensiones, la valoración de la *diversidad* fue la mejor evaluada, mientras que la conciencia social y medioambiental es la 2º subdimensión con las autoevaluaciones más positivas y muy pocos desacuerdos. Del mismo modo, *Convivialidad, diálogo y colaboración* es una subdimensión con un alto rendimiento entre niños y adolescentes. En esta dimensión, la subdimensión *Ciudadanía* parece ser el tema más autocrítico y con menor porcentaje de *totalmente de acuerdo*, lo que apunta a que se trata de un debate prioritario para las OSC.

La dimensión social, por ser siempre la última en aplicarse, acaba siendo aquella a la que los niños llegan ya cansados. Pero, a pesar de ello, los temas tratados les parecen interesantes y, en general, fáciles de responder. En los círculos de conversación, la discusión en torno a esta dimensión se centra en la cuestión de los derechos, que unas veces están en el fondo de la mente y otras se nombran inmediatamente en palabras de algunos adolescentes: *Es el TCE*,⁸ ¿verdad?

La **dimensión Física** es la segunda mejor valorada, con más de la mitad de los encuestados *totalmente*

⁸ Estatuto del niño y del adolescente. En Brasil, el Estatuto del Niño y del Adolescente es el conjunto de normas del sistema jurídico que tiene como objetivo proteger los derechos de los niños y adolescentes, aplicando medidas y emitiendo remisiones al juez. Es el marco legal y normativo de los derechos humanos de la niñez y la adolescencia.

de acuerdo. Entre las subdimensiones, *Autocuidado* es la peor valorada, ya que los niños y adolescentes son más críticos con sus propios hábitos, especialmente los adolescentes de más edad. La *Conciencia corporal*, aunque mejor evaluada, muestra lo mucho que queda por hacer en el conocimiento del propio cuerpo y sus transformaciones, especialmente entre los niños.

Los adolescentes de algunas organizaciones de la sociedad civil tendían a considerar la dimensión física un poco invasiva. A algunos les resultaba difícil pensar en su propio cuerpo y les resultaba curioso pensar en la calidad del sueño como una dimensión de su desarrollo. Es habitual que duerman hasta tarde y se levanten temprano debido a la escuela. Los niños no entienden fácilmente el término *integridad física*. Los adolescentes sugirieron cambiarla por *una situación que me perjudica*. La pregunta sobre tocar el cuerpo sin autorización causó mucho malestar. Entre las preguntas sugeridas para el bloque está: *¿Sufre usted malos tratos?*

La **dimensión Emocional** tiene una alta proporción de *totalmente de acuerdo*, pero también una alta proporción de *desacuerdo*. De las 5 dimensiones evaluadas por el ADI, la emocional es la 3ª con mejores resultados, pero también suscita mucha autocritica entre niños y adolescentes.

Entre las subdimensiones, el *equilibrio emocional* es el tema que requiere más atención por parte de las OSC, ya que es el que recibe más respuestas negativas. Por otra parte, la *Resiliencia* y la *Autoconciencia* suelen estar bien valoradas. Muchos de los temas tratados señalan que la transición de la infancia a la adolescencia

repercute en la autocritica: los adolescentes acaban perdiendo la confianza, la autoestima y el equilibrio emocional que podían tener de niños. Esto apunta a un reto para las OSC a la hora de apoyar a los adolescentes a mantener estos sentimientos y una visión más positiva de sí mismos.

La **dimensión Intelectual** tiene la menor proporción de *totalmente de acuerdo* entre las 5 evaluadas por el ADI; es decir, es un tema que despierta más autocritica entre los niños y adolescentes. Entre las subdimensiones, *Planificación de la vida* y *Aprendizaje permanente* son las que obtienen mejores resultados; mientras que *Capacidad para expresar y exponer ideas* es donde son más autocriticos. Aunque el ADI no utiliza pruebas cognitivas para evaluar con precisión el desempeño en estas áreas, es posible identificar que existe un amplio margen de acción para las OSC en este campo, especialmente en relación con organización de rutinas e ideas, argumentación y creación de relaciones causales, entre otras.

En las mesas redondas se preguntó a los adolescentes por sus sueños. Los comentarios sobre no tener sueños u objetivos a largo plazo eran habituales, pero a menudo simplemente les daba vergüenza compartirlos.

Es más fácil hablar de problemas que de sueños.
(15-18 años)

La **dimensión Cultural** es la que obtiene peores resultados, con la mayor proporción de *desacuerdos*. Por término medio, 1 de cada 10 niños y adolescentes tiene una opinión crítica (total o parcialmente en desacuerdo) de sus conocimientos o prácticas. Entre

las subdimensiones, las evaluaciones de niños y adolescentes son relativamente homogéneas. Todos los grupos etarios obtuvieron mejores resultados en el área de disfrute cultural. Y la cuestión de la identidad cultural es en la que la autocrítica se hace más patente, revelando un desconocimiento de los orígenes y un sentimiento de pertenencia.

En general, podemos ver que la comunicación, las relaciones con las familias y la capacidad de expresar sentimientos e ideas son dificultades que afectan a todas las dimensiones. Por un lado, no esperamos que estas cuestiones se resuelvan, dado que se trata de niños y adolescentes en plena fase de desarrollo, con ansiedades y preguntas típicas de su edad. Por otro lado, el cuestionario señala situaciones prioritarias en las que las OSC pueden intervenir, colaborando con escuelas, familias y la red pública de atención a la infancia, para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollarse de forma saludable, sin dejar que las angustias propias de su edad se conviertan en problemas más graves de relación y salud mental y adolescentes a desarrollarse de forma saludable, sin dejar que las angustias y cuestiones propias de su edad se conviertan en problemas más graves (de salud mental). Por eso creemos que, más que una evaluación, el cuestionario y la mesa redonda son instrumentos que permiten a los niños y adolescentes expresarse sobre temas de los que no se sienten cómodos hablando a diario.

Para informar a las OSC de los resultados identificados, el equipo de Itaú Social realizó reuniones con cada organización, mostrando los resultados globales por

dimensión. Además de construirse de forma participativa, la evaluación pretendía ser formativa. Los resultados se presentaron en reuniones individuales por OSC, con la participación de los educadores y gestores de la organización en función de los datos respectivos de la aplicación en esa OSC. De este modo, los educadores pudieron reflexionar sobre la respuesta de los niños y adolescentes participantes y pensar en cómo tratarían estos puntos en sus respectivas organizaciones.

Lecciones aprendidas y retos para el futuro

Evaluar el desarrollo integral es un tema complejo y difícil. Cualquier cuestionario o índice que pueda utilizarse en una evaluación de este tipo tiene limitaciones, ya que son simplificaciones de la realidad. Sin embargo, esto no significa que no sean importantes para el fortalecimiento de las OSC, ya que establecen parámetros que arrojan luz sobre los aspectos de su trabajo que están más avanzados, así como sobre los puntos que necesitan más apoyo y mejoras.

El principal valor de una herramienta de evaluación como esta no es permitirnos constatar el grado de desarrollo integral de los niños y adolescentes, sino permitir un espacio para que los niños y adolescentes sean escuchados, ya que en el contexto educativo son los actores cuya participación es menos requerida en

la planificación e implementación de proyectos sociales y políticas públicas.

También entendemos que la importancia del proceso de construcción participativa reside en la formación. El enfoque formativo es fundamental para asegurar la reflexión y el uso de la evaluación para identificar temas prioritarios y mejorar las acciones y prácticas pedagógicas más acordes con las necesidades y la promoción efectiva del desarrollo integral de niños, adolescentes y jóvenes.

Cada etapa del desarrollo de la evaluación aportó aprendizajes sobre cómo garantizar una participación genuina que se adhiera a los principios de las evaluaciones participativas. Fue importante en el proceso que los evaluadores, mediadores, expertos y OSC trabajaran juntos en las etapas y formas de participación, ya que no existe un manual y estos procesos no eran tan obvios para ninguna de las partes implicadas. Por esta razón, la participación de las OSC y de los niños y adolescentes no fue homogénea a lo largo del proceso. De acuerdo con el trabajo de Vaughn y Jacquez (2020) podemos identificar que las OSC estuvieron involucradas de diferentes maneras en cada etapa del proceso de construcción de esta evaluación, desde estar informadas hasta estar involucradas.

Con la diversidad de perspectivas existentes, no siempre fue fácil garantizar el equilibrio de poder y la recepción de las contribuciones. En general, las organizaciones vieron en Itaú Social una referencia y una autoría en lo que respecta a las metodologías de seguimiento y evaluación. También vieron que Itaú Social, como

coordinador y financiador de la evaluación, sería líder en ese proceso. Con esto, fue un desafío mantener este equilibrio de poder y establecer a las OSC como miembros empoderados y participantes activos del proceso. Fue necesario un proceso de apertura y flexibilidad, tanto de Itaú Social como de las organizaciones sociales, respetando el proceso de ir y venir. El reto fue muy rico dadas las oportunidades de interacciones, revisión de opciones, discusiones, cambio de rutas y ampliación de perspectivas para el desarrollo integral.

Un aprendizaje importante fue que, para una construcción participativa, es importante que los actores involucrados pasen por un momento formativo: que todos compartan la misma base de conocimientos, como base de una comunicación con mayor igualdad. Por supuesto, cuando existe la participación de actores con conocimiento tan asimétrico no es posible que todos sepan exactamente el mismo, pero al menos es necesaria una base común. También es importante garantizar que las reuniones no se realicen durante un período de tiempo tan largo y que los actores se mantengan informados, incluso cuando no haya necesidad de reuniones, para que no pierdan su conexión y compromiso con el desarrollo de la evaluación.

Finalmente, es necesario pensar en la importancia de desarrollar instrumentos simples, que puedan aplicarse sin mucho costo y que produzcan resultados fáciles de evaluar, para que la evaluación cumpla su rol de permitir a las organizaciones comprender su contexto y poder hacerlo. tomar decisiones con el objetivo de mejorar sus prácticas y proyectos.

Reconocer la complejidad natural del tema y del proceso sin desmovilizarnos ante los retos nos permitió dar pasos importantes con lo que era posible en cada momento sin esperar a metodologías perfectas. Los intercambios con los participantes contribuyeron mucho más a aclarar cuestiones y desenredar nudos que

el esfuerzo aislado de hacer revisiones bibliográficas o sofisticados modelos estadísticos. Al valorar esta multiplicidad de conocimientos y experiencias de OSC, educadores, niños, adolescentes y jóvenes a lo largo del proceso, enriquecemos la perspectiva del desarrollo integral y los usos de su evaluación.

Referencias bibliográficas

- Alkire, S. (2002). "Dimensions of Human Development". *World Development*, vol. 30. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1ZwYbQSVzc8vHzVk03hcZ53VA3fYY-E1l/view?usp=sharing>.
- Brandon, P. (1998). "Stakeholder Participation for the Purpose of Helping Ensure Evaluation Validity: Bridging the Gap Between Collaborative and Non-collaborative Evaluations". *American Journal of Evaluation*.
- Burke, B. (1998). *Evaluating for a change: Reflections on participatory methodology*. New Directions for Evaluation.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Estados Unidos: SAGE.
- De Fruyt, F., Wille, B. y John, O. P. (2015). "Employability in the 21st Century: Complex (Interactive) Problem Solving and Other Essential Skills". *Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 8, N° 2, pp. 276-281.
- ExpandEd Schools (2013). *The Learning Gap*. .
- Fetterman D.M., Deitz, J., Gesundheit, N. (2010). "Empowerment evaluation: a collaborative approach to evaluating and transforming a medical school curriculum". *Acad Med*. Recuperado de https://journals.lww.com/academicmedicine/Fulltext/2010/05000/Empowerment_Evaluation__A_Collaborative_Approach.25.aspx.
- Itaú Social (2021). *Cada hora importa*. Recuperado de <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/09/CadaHoraImportaVF.pdf>.
- Fundación Social Itaú, Unicef, Cenpec (2011). *Tendencias hacia una educación integral*. Brasil. Recuperado de https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf.
- Ganzeli, P. (2001). "O processo de planejamento participativo da unidade escolar". *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, N° 1, pp. 26-41. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129>.
- IDIS (2022). *Brazil Giving Report 2021: un retrato de los donantes brasileños durante la pandemia*. Recuperado de <https://www.idis.org.br/brasil-giving-report-2021-un-retrato-dos-doadores-brasileiros-durante-a-pandemia/>.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2022). *Mapa das Organizações da Sociedade Civil*. Recuperado de <https://mapaosci.ipea.gov.br/>.
- Levin, B. (1993). "Collaborative research in and with organizations". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 6, N° 4, pp. 331-340.
- Lomonaco, B. y Silva, L. (2013). *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. Brasil: CENPEC, Fundação Itaú Social, Unicef. Recuperado de https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/05/CENPEC_PercursosEducIntegral-1.pdf.
- Macana, E., Paciência, L., Saraiva, J. y Bolelli, R. (2022). "Construção participativa de um referencial de avaliação de Desenvolvimento Integral". *Revista Observatório Itaú Cultural*, N° 33. Recuperado de <https://www.itaucultural.org.br/secoes/publicacoes/participativa-referencial-avaliacao-desenvolvimento-integral>.
- Milani, C. R. (2018). "O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e européias". *Revista de Administração Pública*, Vol. 52, N° 2, pp. 293-314. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rap/a/w8Sd7tHxv3dHcLmgW5DrpZs/?format=pdf&lang=pt>.

- Movimento pela Base Nacional Comum, Center for Curriculum Redesign (2018). *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. Recuperado de http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf.
- O'Sullivan, R. G. (2012). "Collaborative Evaluation within a framework of stakeholder-oriented evaluation approaches". *Evaluation and Program Planning*. Tomo 35.
- Patton, M. Q. (1997). "Toward Distinguishing Empowerment Evaluation and Placing it in a Larger Context". *Evaluation Practice*. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/109821409701800206>.
- Sen, A. (1999). *Desenvolvimento como Liberdade*. Brasil: Editora Unesp.
- Soto, C. et al. (2008). "The developmental psychometrics of Big Five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence and differentiation from ages 10 to 20". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 94, pp. 718-737.
- Todos pela Educação (2021). *Nota técnica: Tasas de asistencia escolar*. Recuperado de <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/12/nota-tecnica-taxas-de-atendimento-escolar.pdf>.
- Vaughn, L. M. y Jacquez, F. (2020). "Participatory Research Methods - Choice Points in the Research Process". *Journal of Participatory Research Methods*, Vol. 1, N° 1. Recuperado de <https://doi.org/10.35844/001c.13244>.
- Weffort, H., Andrade, J. y Costa, N. (2019). *Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios*. Brasil: Associação Cidade Escola Aprendiz. Recuperado de <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica-final.pdf>.