



INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA

PROYECTO: “FORTALECIMIENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ”
PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOCIAL - PRODIES





INFORME DE EVALUACIÓN EXTERNA

PROYECTO: “FORTALECIMIENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ”
PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOCIAL - PRODIES

Programa de Cooperación Hispano Peruano
Proyecto: “Fortalecimiento del Ministerio de Educación para el
Desarrollo de la Educación Inclusiva en el Perú”
Programa para el Desarrollo de Educación Inclusiva y Social - PRODIES
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España
Agencia Peruana de Cooperación Internacional
Ministerio de Educación del Perú



**EDITOR: PROGRAMA DE COOPERACIÓN HISPANO PERUANO
PROYECTO “FORTALECIMIENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ” PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOCIAL, PRODIES**

Avenida Jorge Basadre 460 San Isidro
Lima, Perú
RUC: 20507098500

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

Oficina Técnica de Cooperación
Avenida Jorge Basadre 460 San Isidro
Lima, Perú
Teléfono (0051) (01) 202 7000
Página web: www.aecid.pe

AGENCIA PERUANA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Av. José Pardo 261 Miraflores
Lima, Perú
Teléfono (0051) (01) 319 3600
Página web: www.apci.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

Jr. Camaná 616
Lima, Perú
Teléfono (0051) (01) 416 5200
Página web: www.mimdes.gob.pe

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA

Calle Alcalá, N° 34.
Madrid. 28071. España
Página web: www.educacion.gob.es

RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Miriam Venegas
Jenny Luz Mayta

DISEÑO

Romy Kanashiro



ÍNDICE

RESUMEN EJECUTIVO	7
1. INTRODUCCIÓN	16
2. DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN Y SU CONTEXTO	18
2.1 Antecedentes del proyecto	18
2.2 Lógica de intervención	19
2.3 Ámbito de ejecución y población beneficiaria	20
2.4 Actores implicados en la intervención	22
2.5 Duración y financiación	23
2.6 Gestión y organización	23
3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA EVALUACIÓN	25
3.1 Preguntas y criterios de valoración	25
3.2 Metodología de investigación aplicada	26
3.3 Condicionantes y límites del estudio realizado	32
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA	34
4.1 Alineamiento	34
4.2 Pertinencia	40
4.3 Eficiencia	43
4.4 Eficacia	57
4.5 Impacto	105
4.6 Sostenibilidad	110
4.7 Apropiación	117



5.	CONCLUSIONES	119
6.	RECOMENDACIONES	127
7.	LECCIONES APRENDIDAS	137
8.	ANEXOS	141



ACRÓNIMOS

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CEBE	Centro de Educación Básica Especial
CREBE	Centro de Recursos para la Educación Básica Especial
CIE	Oficina Internacional de Educación
CENAREBE	Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial
DIGEBE	Dirección General de Educación Básica Especial
DRE	Dirección Regional de Educación
DS	Decreto Supremo
EBE	Educación Básica Especial
EBEDAT	Sistema de recogida de datos de Educación Básica Especial
EBR	Educación Básica Regular
FONCHIP	Fondo de Cooperación Hispano Peruano
IIEE	Instituciones Educativas
MED	Ministerio de Educación
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ONCE	Organización Nacional de Ciegos Españoles
OTC-AECID	Oficina Técnica de Cooperación de AECID
PRITE	Programas de Intervención Temprana
PRODIES	Proyecto de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social
PROFOTS	Programa de atención al talento y la superdotación
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local



RESUMEN EJECUTIVO

ANTECEDENTES

La educación especial ha tenido cambios significativos durante los últimos años, incorporando corrientes nacionales e internacionales que comenzaron por cuestionar los marcos de trabajo tradicionales, meramente asistenciales, para proponer una práctica educativa que facilite la plena inclusión de los y las estudiantes con necesidades especiales en una escuela con todos/as y para todos/as. El ordenamiento jurídico del sector educativo en Perú ha reflejado estos cambios, con la aprobación en 2003 de la Ley General de Educación N° 28044, que da el marco legal al enfoque de educación inclusiva, y compromete esfuerzos para desarrollar un modelo que reestructure la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, garantizando un servicio educativo con calidad y equidad.

Bajo este marco, la Dirección General de Educación Básica Especial DIGEBE, a través de su Vice ministerio de Gestión Pedagógica, presentó a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional el **Proyecto "Fortalecimiento del Ministerio de Educación para el Desarrollo de la Educación Inclusiva en el Perú"-Programa para el Desarrollo de la Educación Inclusiva y Social, en adelante PRODIES**, como un proyecto piloto cuyo objetivo general es contribuir a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo regular, en su familia y en los demás ámbitos de la sociedad, para ser desarrollado conjuntamente con el Ministerio de Educación de España, y con la participación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID.

Este proyecto respondía a los diagnósticos realizados para conocer la situación real del alumnado de Educación Básica Regular con necesidades de educación especial, que identi-



ficó como problema focal a trabajar por el proyecto: “la exclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los ámbitos social, educativo y familiar”.

En el árbol de problemas se identificaron como causas fundamentales de dicha exclusión: las metodologías inadecuadas para la atención educativa en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), Programas de Intervención Temprana (PRITE) e Instituciones Educativas Inclusivas; la falta de equidad e igualdad de oportunidades que impide el acceso del alumnado con necesidades educativas especiales al sistema educativo; y el débil impacto en la comunidad de las campañas de movilización y sensibilización.

El proyecto PRODIES se desarrolló entre noviembre de 2009 y diciembre de 2011 en las regiones de Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima. Sus principales actividades se centraron en la atención, capacitación y monitoreo del profesorado participante en el proceso de inclusión educativa mediante la creación de un sistema informático de recopilación y tratamiento de datos, el fortalecimiento de la Dirección General de la Educación Básica Especial del Ministerio de Educación, la implementación y puesta en funcionamiento de un Centro Nacional de Recursos en Lima para la capacitación docente, la elaboración de materiales didácticos, la investigación en materia educativa y la sensibilización social y familiar en esta parcela educativa; así como la habilitación de otros 5 Centros de Recursos Regionales.

PROPÓSITO, OBJETIVOS Y ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

El propósito de esta evaluación final externa es valorar los resultados obtenidos con la ejecución del proyecto, para realizar una apreciación objetiva sobre su concepción, líneas de acción, su realización y sus resultados, a fin de determinar la pertinencia de los objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto al desarrollo, la eficacia, el impacto y su sostenibilidad.

El trabajo realizado por el equipo de evaluación incluyó el análisis de la documentación existente de fuentes secundarias, y la realización de trabajo de campo para la recolección de información primaria y la verificación del logro de los resultados, en las regiones de Piura, La Libertad y Lima (Lima Metropolitana y Lima Provincias), entre el 01 y el 19 de enero de



2012. Allí se trabajó con una muestra representativa de madres y padres de estudiantes con discapacidad, docentes de los CEBE, SAANEE y CREBE, directores/as, especialistas de la Dirección Regional de Educación, en adelante DRE, y especialistas de las Unidades de Gestión Educativa Local, en adelante UGEL, que participaron en el proyecto. Simultáneamente se llevaron a cabo entre el 15 y el 19 de enero, reuniones con los equipos técnicos del Fondo de Cooperación Hispano Peruano, en adelante FONCHIP, y la Dirección General de Educación Básica Especial, en adelante DIGEBE, en la ciudad de Lima a fin de coordinar el proceso de evaluación a desarrollar.

METODOLOGÍA

El proceso de evaluación se ha desarrollado en base a cuatro niveles de valoración: 1) hallazgos, 2) análisis interpretativo basado en los datos, hechos e informaciones encontradas; 3) juicios concluyentes (conclusiones); y 4) recomendaciones. La evaluación se llevó a cabo de acuerdo a los criterios de evaluación del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la OCDE: Alineamiento, Pertinencia, Eficiencia, Eficacia, y Sostenibilidad e Impacto. La evaluación se apoyó en la matriz de evaluación como hipótesis de trabajo, en la que se especifican los criterios de evaluación, la dimensión de análisis, las preguntas de evaluación y los indicadores a los que debe responder la evaluación, dando cuenta de las fuentes y técnicas para la recolección de datos. A partir del análisis de las preguntas de evaluación, se definieron los métodos y técnicas a aplicar para la obtención de datos que respondieran a los parámetros de validez y fiabilidad propios de la investigación social.

Se optó por la aplicación de métodos mixtos: cualitativos y cuantitativos, al considerar que la combinación de ambos permitiría lograr un mayor nivel de profundización en la valoración de las dimensiones a analizar. Una vez definidos los métodos a aplicar, se diseñaron los instrumentos oportunos para la recolección de datos que aportaran evidencias para dar respuesta a las preguntas de evaluación. Se definió recoger información de diferentes informantes clave: docentes del CEBE, SAANEE y CREBE, directores/as de CEBE, coordinadores/as de SAANEE, especialistas de la DRE y UGEL, madres y padres de familia, y niños, niñas y adolescentes incluidos en las IIEE. El trabajo de campo se llevó a cabo en las regiones de Piura, La Libertad y Lima, del 01 al 19 de enero de 2012, de acuerdo al siguiente cronograma:



- La Libertad -Trujillo: 01 y 02 de enero
- Piura: del 03 al 05 de enero
- Lima Provincias: del 03 al 05 de enero
- Lima Metropolitana: del 09 al 19 de enero

HALLAZGOS PRINCIPALES

Alineamiento

La lógica de intervención del proyecto se encuentra alineada dentro del marco legal nacional, se evidencia el alto nivel de articulación a las políticas públicas de educación como la **Ley General de Educación** 28044 de julio del 2003 y sus reglamentos, y especialmente dentro del “**Plan Piloto por la Inclusión progresiva de los niños/as y adolescentes con Discapacidad**” del 2005, que se encuentra vinculado a los objetivos y metas de inclusión de los **Planes Nacionales de Acción por la Infancia y la Adolescencia**, Plan de Igualdad de Oportunidades, Década de la Educación Inclusiva y Plan Piloto de EBA y de los CETPROS.

El PRODIES ha demostrado también estar alineado a los **Planes de Educación Regional** de las cinco regiones donde intervino. Producto de esta alineación, destacar que con la intervención se ha contribuido a visibilizar la temática de la inclusión y ponerla en la agenda pública regional y local. Si bien existen aspectos por mejorar, los logros alcanzados son resultado del esfuerzo conjunto entre especialistas de la DIGEBE, DRED y UGEL.

Pertinencia del diseño

El proyecto es altamente pertinente porque nace en respuesta a la situación de exclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales en los ámbitos educativo, social y familiar, identificado en un previo y en un proceso de reuniones y talleres realizados en la Dirección General de Educación Básica Especial con la participación de especialistas y consultores expertos en la temática. El diseño del proyecto responde también a un cambio de paradigma en la concepción de la Educación Especial, que se venía gestando desde hace años a nivel jurídico, pero que no había tenido respuesta a nivel operativo.



El alto nivel de satisfacción de los grupos beneficiarios alrededor del cumplimiento de los productos y servicios brindados por PRODIES, recogido a través de la encuesta, grupos focales y entrevistas, confirman la pertinencia de la intervención, en tanto manifiestan mejoras y efectos favorables resultado de su participación, atribuibles al proyecto.

Sin embargo, en el diseño y planificación inicial de los resultados y actividades del proyecto, hizo falta una mayor participación activa de los actores locales a fin de incorporar en mayor grado las características, condiciones, capacidades y potencialidades del contexto.

Eficiencia

El análisis de la intervención concluye que el proyecto ha sido eficiente en términos generales, lo cual ha sido corroborado tanto por las fuentes documentales analizadas como por los distintos actores implicados en la intervención que fueron consultados en el proceso de evaluación.

En relación a la gestión de recursos financieros, si bien se han dado casos susceptibles de mejora, se puede afirmar que en líneas generales los fondos han sido gestionados de forma eficiente, tal como refrenda la opinión de los y las docentes consultadas.

En cuanto a la coordinación entre los entes gestores de la intervención, se ha dado una distribución de funciones entre el MINEDU-DIGEBE y el FONCHIP, trabajando ambas instituciones de forma articulada en la medida de lo posible, y haciendo esfuerzos por lograr una gestión eficaz frente a las dificultades habituales que acarrea la dirección compartida de una intervención. Por otra parte, el proyecto ha buscado consolidar el compromiso de las regiones con la educación inclusiva.

En cuanto al grado de implicación de la población beneficiaria, éste se puede valorar sin duda como alto, como evidencia el hecho de que durante la evaluación se pudo observar que tanto las especialistas regionales como las especialistas de UGEL y el grupo docente capacitado realiza réplicas en sus respectivos niveles y localidades.



Eficacia

El proyecto ha contribuido en alcanzar el objetivo específico de *Garantizar una atención educativa de calidad con equidad en las regiones seleccionadas, fortaleciendo el desarrollo de la inclusión educativa y social de los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad*. El análisis de la intervención evidencia que los resultados planificados en líneas generales han sido cumplidos eficazmente. Se destaca que varios indicadores han sido cumplidos al 100%, otros tienen un nivel de cumplimiento mayor de lo planificado, y finalmente algunos, en menor número, están todavía en proceso de consecución. La percepción general de la población involucrada en la intervención actores (docentes, especialistas, padres y madres y familias) sobre el proyecto, es que ha sido eficaz.¹

Este cumplimiento se expresa en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que han sido incluidos y participan en las actividades educativas; en la mejora de infraestructura, equipos y materiales en las instituciones educativas participantes; en las adaptaciones curriculares y materiales educativos elaborados en atención a las necesidades educativas especiales; en el fortalecimiento del personal de la DIGEBE, DRE y UGEL para la conducción, asesoría y acompañamiento eficaz de la especialidad en sus respectivos ámbitos de intervención y finalmente, familias sensibilizadas por las acciones emprendidas. Si bien existen evidencias de la participación de diversos actores locales a favor de la educación inclusiva en las acciones de sensibilización desarrolladas, este es un componente que alcanzó un menor grado de cumplimiento, siendo necesario desarrollar un trabajo más articulado que involucre a las comunidades y líderes comunitarios; para ello será necesario fortalecer capacidades en temas de participación y trabajo comunitario. De igual manera hace falta fortalecer las sinergias con municipalidades e instituciones de la sociedad civil a fin de que converjan esfuerzos a favor de la inclusión en las IIEE en sus respectivas localidades.

Sostenibilidad

Existen evidencias a nivel normativo, institucional, económico y social que muestran que los productos logrados y servicios brindados mediante el proyecto se mantendrán una vez retirada la ayuda externa. La DIGEBE será el órgano del Ministerio de Educación que asuma la responsabilidad de continuar con el modelo educativo, estratégico y organizativo imple-

¹ Información recogida en entrevistas y grupos focales con beneficiarios/as del proyecto durante el trabajo de campo en las regiones de Piura, La Libertad y Lima. Enero 2012.



mentado. El proyecto planificó desde su diseño el desarrollo de acciones encaminadas a la sostenibilidad de los servicios brindados, promoviendo la participación de las autoridades educativas regionales en la ejecución de los diferentes componentes y desarrollando distintas instancias de encuentro y construcción democrática de las políticas públicas, promoviendo un proceso de formación de consenso entre los distintos agentes educativos involucrados.

A pesar de ser un proyecto con una corta duración efectiva y amplio alcance, ha logrado la institucionalización de los productos, servicios y acciones, así como el marco normativo que garantice la sostenibilidad de los resultados alcanzados.

El proyecto cuenta también con viabilidad económica dado que el Ministerio de Educación ha destinado los recursos económicos necesarios para la continuidad de los servicios y productos brindados por el proyecto. También a nivel regional y local, las DRE y la UGEL se muestran favorables a dar continuidad a los procesos emprendidos y destinar los recursos para tal fin, que se ven concretados en los presupuestos regionales de 2012.

Desde la DIGEBE se tiene previsto continuar destinando recursos para el fortalecimiento de capacidades de los y las docentes de las IIE como parte de su responsabilidad como ente rector de la educación inclusiva. Respecto a los CEBES, se puede afirmar que el proceso de conversión puesto en marcha es sostenible, dado que cuentan con la normativa que regula su quehacer. Asimismo los CREBE cuentan con resoluciones de creación, marco normativo, dotación de presupuesto, personal nombrado calificado, así como el recurso procedimental necesario para el ejercicio de sus funciones. De igual manera, el CENAREBE, cuenta con resolución de creación, dotación de personal técnico y administrativo, presupuesto y recursos técnicos que garantizan su sostenibilidad. Cabe destacar que todos los equipos, materiales e insumos generados por el proyecto han sido transferidos completamente a la DIGEBE; existen las actas de transferencia que dan cuenta de este hecho.

Si bien la intervención se caracteriza por su alta viabilidad social pues beneficia a grupos marginados y excluidos tradicionalmente; como ya hemos señalado, se requiere fortalecer la participación a nivel comunitario de grupos sociales, padres y madres de familia, juntas vecinales, y líderes comunitarios, de modo que no se limiten al uso de los servicios brindados por el proyecto, sino tengan un rol más protagónico y vigilante de la calidad de atención que se brinda a los estudiantes incluidos.



Con la intervención se han generado productos educativos y pedagógicos que han sido validados y que servirán como recursos permanentes para apoyar las réplicas de las capacitaciones y atender las necesidades educativas del alumnado con discapacidad. Estos productos incorporan el enfoque de interculturalidad, tomando en cuenta y valorando la diversidad y pluralidad étnica, cultural y lingüística y el fortalecimiento de la identidad personal. El proyecto ha generado también un modelo de monitoreo que constituye una herramienta valiosa para el seguimiento del alumnado incluidos en las regiones, generándose las capacidades técnicas necesarias para que los y las docentes de las regiones recojan información, la procesen y sistematicen. Este modelo incorpora las especificidades de género, por lo que servirá para mejorar la atención a las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres.

Finalmente, la intervención ha promovido un progreso tecnológicamente y ambientalmente apropiado, utilizando insumos locales y sustituibles a fin de no generar dependencia a factores económicos, comerciales u otros generados por la utilización de tecnología externa, y formando a los estudiantes en actitudes favorables al cuidado y defensa del medio ambiente.

Impacto

Si bien resulta complejo valorar el impacto de una intervención recién finalizada, durante el proceso de evaluación llevado a cabo se han recogido suficientes evidencias de efectos atribuibles a la intervención que dan cuenta de la contribución del proyecto al desarrollo de la educación inclusiva en el Perú.

Estos primeros efectos de la intervención a corto plazo se han generado en el ámbito individual, familiar y educativo. Sin embargo, ha sido más difícil evidenciar efectos positivos atribuibles al proyecto a nivel comunitario, dado que no se incluyó en el proceso evaluativo a todos los agentes comunitarios e informantes clave que puedan dar cuenta de ello.

A nivel personal, las mejoras más importantes manifestadas por los y las estudiantes y sus padres y madres se centran en los aspectos de aprendizaje, comunicación, relaciones interpersonales e independencia personal.

A nivel familiar, también se evidencian efectos positivos de la intervención, como una mejora de las relaciones del alumnado con los otros miembros de sus familias, un incremento de la participación de la familia en el proceso de atención psicopedagógica de sus hijos/as, un



incremento de la aceptación de la familia frente a la discapacidad de uno de sus miembros y de la valoración de sus potencialidades, y un fortalecimiento de la confianza de la familia en y el equipo docente y las instituciones educativas.

A nivel educativo, se han evidenciado como efectos atribuibles a la intervención, una mayor aceptación en la IIEE de los y las estudiantes con discapacidad por parte de los maestros y maestras; y compañeros/as, y un aumento del interés del grupo docente para capacitarse en la temática de la discapacidad.

La estrategia de sensibilización, que incluyó talleres en las IIEE, campañas locales de sensibilización y la Campaña Nacional de sensibilización y movilización por la Educación Inclusiva, han tenido efectos positivos sobre la población especialmente a nivel de los padres y madres de familia, alumnos, docentes, directores, etc. Hay evidencias suficientes para asegurar que los niveles de conocimiento y conciencia de la comunidad educativa sobre la temática abordada con la intervención se han incrementado, logrando visibilizar y poner en la agenda pública la temática de la discapacidad. Partiendo de esta base se espera que a mediano y largo plazo se generen impactos positivos que apunten a un cambio de actitudes, apertura ante la diferencia, mayor tolerancia en los espacios educativos, y mejora de la calidad de la atención al grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otros. Para finalizar, es fundamental señalar que en el proceso de evaluación llevado a cabo no se ha evidenciado que la intervención haya generado efectos negativos en los beneficiarios/as o en el contexto de intervención, esto teniendo en cuenta la temporalidad de la evaluación.



1

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación N° 28044 (2003), da el marco legal al enfoque de la educación inclusiva con el cual se busca contribuir a eliminar la exclusión y desigualdades; incorporando a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables especialmente del ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo, u otra causa de discriminación, (Art. N° 08, Inc. C).

El DS 026-2003-ED establece que se lleven a cabo planes, convenios y proyectos que garanticen la ejecución de acciones tendientes a la Educación Inclusiva en el marco de la Década de la Educación Inclusiva 2003 - 2012. Asimismo, compromete esfuerzos para desarrollar un modelo de Educación Inclusiva con salidas múltiples y fortalecer la modalidad, así como la reestructuración de la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que permite garantizar un servicio educativo con calidad y equidad.

El Reglamento indica a su vez que las DRE y UGEL deben elaborar e implementar planes progresivos de universalización para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales que involucren metas de inclusión. Se precisa que dicho plan forme parte del Plan Regional de reconversión del sistema educativo en el marco de la descentralización educativa. Los Reglamentos de Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva son también concordantes con estos enfoques y mandatos.

La reglamentación de la Ley General de Educación precisa los mandatos de la misma para cada modalidad. Así, el Reglamento de la EBR (2004,) señala que el objetivo es: Promover y asegurar la inclusión, la permanencia y el éxito de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales que puedan integrarse a la educación regular. Esto implica que la



Educación Básica Especial asume la tarea de ser soporte a la inclusión (apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas integradoras) y atención especializada en los Centros de Educación Básica Especial – CEBE, a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad (Art. 6 y 8).

Bajo este marco, la Dirección General de Educación Básica Especial, a través de su Vice ministerio de Gestión Pedagógica, presentó a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (APCI) un perfil de proyecto cuyo objetivo general es contribuir a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo regular, en su familia y en los demás ámbitos de la sociedad. Esta ejecución quedó comprometida en la IX reunión del comité paritario de evaluación y seguimiento del Programa de Cooperación Hispano – Peruano celebrado el 23 de febrero del 2009 y de acuerdo a la IX reunión de la Comisión Mixta Hispano – Peruana de Cooperación de fecha 22 de noviembre del 2006.

Como se señala en la resolución de subvención, las actividades se realizaron en cinco regiones del Perú (Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima) y consistieron principalmente en la atención, capacitación y monitoreo del profesorado participante en el proceso de inclusión educativa; la creación de un sistema informático de recopilación y tratamiento de datos; el fortalecimiento de la Dirección General de la Educación Básica Especial del Ministerio de Educación; la implementación y puesta en funcionamiento de un Centro General de Recursos en Lima para la capacitación docente, la elaboración de materiales didácticos; la investigación en materia educativa y la sensibilización social y familiar en esta parcela educativa; así como la habilitación de otros 4 Centros de Recursos Regionales.

Este proyecto constituyó una experiencia piloto, de la cual con esta evaluación se busca realizar una apreciación objetiva sobre sus líneas de acción, su concepción, su realización y sus resultados, a fin de determinar la pertinencia de los objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto al desarrollo, la eficacia, el impacto y su sostenibilidad.



2

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN Y SU CONTEXTO

2.1 ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El diagnóstico llevado a cabo en las cinco regiones en las que intervino el PRODIES dio a conocer la situación real de los/las estudiantes de Educación Básica Regular (EBR) con necesidades de educación especial. Así, tras un análisis pormenorizado se estableció como problema focal *“la exclusión de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los ámbitos social, educativo y familiar”*.

Siendo así, se detectaron como causas fundamentales de dicha exclusión las metodologías inadecuadas para la atención educativa en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), Programas de Intervención Temprana (PRITE) e Instituciones Educativas Inclusivas, la falta de equidad e igualdad de oportunidades que impide el acceso de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema educativo y el débil impacto en la comunidad de las campañas de movilización y sensibilización.

Asimismo, se señalaron a su vez las siguientes causas de la problemática:

- La falta de diagnósticos sobre la situación de la población con necesidades educativas especiales impide a las DRE y UGEL una atención adecuada de este sector poblacional.
- La escasa capacitación del grupo de docentes de Educación Básica Regular (EBR) y las grandes limitaciones de los y las especialistas de EBE para generar procesos de conversión y acompañarlos/as en las regiones reforzando, al mismo tiempo la capacitación.



- Las estrategias del sistema educativo no priorizan a estos sectores poblacionales, les asignan escasos recursos y su cobertura es escasa y de calidad deficiente.
- Muy poco esfuerzo por parte de autoridades centrales y locales para sensibilizar a una sociedad que se ponga a disposición de la población con discapacidades.
- Limitadas acciones de asesoramiento a los procesos pedagógicos.
- Desarticulación de las acciones desarrolladas por las Instituciones Educativas (IE) de EBE a nivel comunitario.

La educación especial en Perú ha sufrido cambios significativos durante los últimos años, contemplando corrientes nacionales e internacionales que comenzaron por cuestionar los marcos de trabajo meramente asistenciales para proponer una práctica educativa inclusiva.

En este contexto, el *Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social PRODIES*, refleja el interés del gobierno peruano por hacer de la inclusión educativa una de sus prioridades en cuanto a la atención de los sectores más desfavorecidos de la población. Bajo estos parámetros, la Dirección General de Educación Especial, a través de su Vice ministerio de Gestión Pedagógica, presentó a la Agencia Peruana de Cooperación Internacional (APCI) un perfil de proyecto que recogía los lineamientos básicos de esta propuesta, cuyo objetivo general es *contribuir a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo regular, en su familia y en los demás ámbitos de la sociedad*. Esta propuesta sería desarrollada conjuntamente con el Ministerio de Educación de España y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo AECID.

2.2 LÓGICA DE INTERVENCIÓN DEL PROYECTO

La lógica de intervención del proyecto se estructura en torno a los siguientes objetivos y resultados:

Objetivo General

Contribuir, en el marco de la descentralización y en las regiones seleccionadas, al desarrollo de la educación inclusiva para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en la familia y en la sociedad.



Objetivo Específico

Garantizar una atención educativa de calidad con equidad en las regiones seleccionadas, fortaleciendo el desarrollo de la inclusión educativa y social de los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad.

Resultados esperados

- **Resultado 1:**
En las cinco regiones donde se desarrolla el PRODIES, los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad se encuentran matriculados participan activamente en las actividades escolares y comunales.
- **Resultado 2:**
DIGEBE fortalecida con un Equipo de Especialistas de DRE – UGEL y profesionales de la EBE capacitados adecuadamente para conducir el proceso de conversión y reorientación de los servicios de la EBE al haber aplicado y validado satisfactoriamente el PRODIES en las cinco regiones seleccionadas del país.
- **Resultado 3:**
DIGEBE fortalecida con un Equipo Técnico Administrativo gestionando el modelo de organización, administración y funcionamiento del PRODIES en una infraestructura apropiada que dispone de los recursos necesarios.
- **Resultado 4:**
Instituciones, familias y comunidad del ámbito de aplicación del PRODIES sensibilizadas y motivadas en torno al derecho a la inclusión con equidad que tienen las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

2.3 ÁMBITO DE EJECUCIÓN Y POBLACIÓN BENEFICIARIA

El grupo objetivo del proyecto fueron niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan algún un tipo de discapacidad que dificulta el aprendizaje. Asimismo, el proyecto trató de reforzar algunos de los servicios educativos para el grupo de estudiantes con discapacidad



severa y multidiscapacidad que se brindan a través de los Centros de Educación Básica Especial – CEBE y Programas no escolarizados de Intervención Temprana – PRITE.

Paralelamente, el proyecto benefició a los equipos técnicos involucrados en la Educación Básica Especial, directores/as de educación y especialistas regionales, especialistas de EBE, los directores/as de Instituciones Educativas, profesionales docentes y no docentes de los centros de educación básica especial CEBE/SAANEE y a estudiantes con discapacidad; todo este grupo de beneficiarios y beneficiarias con serias carencias de formación profesional y con limitada infraestructura y herramientas de trabajo, según el nivel en el que se desempeñan.

De igual forma, el proyecto abarcó a los actores sociales que conforman las comunidades educadoras de las localidades a intervenir, así como organizaciones educativas de las regiones seleccionadas: Actores educativos y Actores de la Sociedad Civil.

De forma específica, el proyecto ha tenido como población beneficiaria a:

- 20 Especialistas de la Dirección General de Educación Básica Especial.
- 06 Especialistas de Educación Básica Especial de las Direcciones Regionales de Educación.
- 25 Directores de los Centros de Educación Básica Especial – CEBE
- 23 Especialistas de Educación Básica Especial de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL.
- 05 Directores de los Centros de Recursos de Educación Básica Especial – CREBE Regionales.
- 16 Docentes de los Centros de Recursos de Educación Básica Especial Regionales – CREBE.
- 262 Docentes y no docentes de los Equipos SAANEE.
- 760 Docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas
- 3.200 Estudiantes.



Las localidades y los Centros de Educación a intervenir fueron:

Cuadro N°1
CENTROS Y REGIONES INTERVENIDOS

REGIONES	CREBE Centro de Recursos	PRITE* Programas de Interven- ción Tem- prana	CEBE Centros de Educación Básica Espe- cial	EBR Educación Básica Re- gular	EBA Educación Básica Alter- nativa	ETP Educación Técnico Pro- ductivo	TOTAL
Ica	1	1	4	40	1	1	48
Piura	1	1	3	30	1	1	37
La Libertad	1	1	3	30	1	1	37
Lima	2	1	11	110	1	1	126
Cajamarca	1	1	4	40	1	1	48
TOTAL	6	5	25	250	5	5	296

Fuente: PRODOC. Junio 2009²

2.4 ACTORES IMPLICADOS EN LA INTERVENCIÓN

Los actores implicados en el proyecto fueron los siguientes:

- Ministerio de Educación del Perú. Dirección General de Educación Básica Especial.
- Ministerio de Educación de España.
- Direcciones Regionales de Educación de Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima.
- Unidades de Gestión Educativa Local de las Regiones seleccionadas.
- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo
- Docentes de las IIEE
- Padres y madres de estudiantes con discapacidad
- Organizaciones locales

2 PRODOC-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES). Programa de Cooperación Hispano Peruano. Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación de España. Junio 2009.



2.5 DURACIÓN Y FINANCIACIÓN

El proyecto consideraba inicialmente 2 años para su ejecución (Enero 2009-Diciembre 2010). Las gestiones para la presentación definitiva y aprobación se fueron prolongando, realizándose un primer ajuste para ejecutar el proyecto en 18 meses (Noviembre 2009-Diciembre 2011). Finalmente, fue suscrita por las partes una adenda mediante la cual se estableció una duración total del proyecto de 24 meses (Noviembre 2009-Diciembre 2011). El presupuesto gestionado por el proyecto fue el que se detalla a continuación:

Cuadro N° 2
PRESUPUESTO EJECUTADO DEL PROYECTO

Financiación Total del Proyecto	Total Presupuestado	Total Subvenciones		
	US \$	EUROS	T/C US \$	US \$
Aportación AECID:	1,647,611	1,230,000		1,727,309
Subvención 267 MP 2060/2009	1,610,111	600,000	1.4984	899,040
Subvención 283 MP 1605/2010		600,000	1.3073	784,380
Subvención MP 1175/2011	37,500	30,000	1.4202	42,606
Ministerio de Educación de España	123,600			123,600
Ministerio de Educación de Perú	498,489			498,489
Donación Fundación Telefónica del Perú (T/C S/. 2.737)				1,283
COSTE TOTAL DEL PROYECTO	2,269,700	1,230,000		2,349,398

Fuente: Documentación del equipo de Administración y gestión de FONCHIP (PRODOC)

2.6 GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN

La gestión del proyecto se inscribió en los compromisos y acuerdos establecidos en el Convenio Marco de Cooperación entre el Reino de España y la República del Perú, así como en las normas nacionales referidas a la Cooperación Técnica Internacional. El Fondo de Cooperación Hispano Peruano fue la instancia permanente de coordinación de la ejecución del



proyecto, siendo responsable de la gestión de los recursos y, por lo tanto, asignando periódicamente los fondos para la ejecución del mismo.

El proyecto se llevó a cabo por ejecución directa de los representantes de los Ministerios de Educación de Perú y España, y bajo responsabilidad del Fondo de Cooperación Hispano Peruano (FONCHIP). En cuanto a la Comisión de Coordinación y Seguimiento, estuvo conformada por un representante del Ministerio de Educación de España, el Viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación del Perú y la Coordinadora General de la OTC-AECID.

Finalmente, citar que el proyecto no contó con una línea de base que permita hacer ajustes a los indicadores formulados, seguimiento del avance, comparaciones durante la implementación y su evaluación final.



3

METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA EVALUACIÓN

3.1 PREGUNTAS Y CRITERIOS DE VALORACIÓN

Considerando las características básicas del proyecto, se propone utilizar una metodología de evaluación que aborde cuatro niveles de valoración: 1) hallazgos; 2) análisis interpretativo basado en los datos, hechos e informaciones encontradas; 3) juicios concluyentes (conclusiones); y 4) recomendaciones.

Para la estructuración de las valoraciones se emplearon como referencia los criterios de evaluación del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD)³. Estos criterios: fueron definidos inicialmente en los TdR⁴ en respuesta a las necesidades de información de los diferentes actores involucrados en la intervención.

■ **Alineamiento**

Refleja el compromiso de los donantes para prestar su ayuda teniendo en cuenta y participando en las estrategias de desarrollo, los sistemas de gestión y los procedimientos establecidos por los países receptores.

■ **Pertinencia**

Valora la adecuación de los objetivos y los resultados de la intervención al contexto en el que ésta se lleva a cabo. Con su estudio se analiza la calidad del diagnóstico en que se sustenta la intervención, así como su correspondencia con las necesidades observadas en la población beneficiaria.

3 **Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española.** Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Secretaría de Estado de Cooperación Internacional. 2007.

4 **Términos de Referencia para la Evaluación Externa del Proyecto.** "Fortalecimiento del Ministerio de Educación para el Desarrollo de la Educación Inclusiva en el Perú"-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social – PRODIES. Noviembre 2010.



■ **Eficiencia**

El análisis de la eficiencia de los proyectos y acciones de cooperación al desarrollo hace referencia al estudio y valoración de los resultados alcanzados en relación a los recursos empleados.

■ **Eficacia**

Mide y valora el grado de consecución de los objetivos inicialmente previstos. Se trata, por tanto, de valorar la intervención en función de su orientación a resultados.

■ **Sostenibilidad**

Analiza la continuidad en el tiempo de los efectos positivos generados con la intervención una vez retirada la ayuda. Señalar que la sostenibilidad está directamente relacionada con una valoración favorable de los anteriores criterios.

■ **Impacto**

La evaluación del impacto trata de identificar los efectos generados por la intervención, ya sean estos positivos o negativos, esperados o no, directos e indirectos, colaterales e inducidos. El análisis de los impactos se centra en la determinación de los efectos netos atribuibles a la actuación.

3.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN APLICADA

La evaluación se estructuró en torno a los criterios de evaluación especificados en los TdR y se apoyó en la matriz de evaluación como hipótesis de trabajo, en la que se especifican los criterios de evaluación, la dimensión de análisis, las preguntas de evaluación y los indicadores a los que debe responder la evaluación, dando cuenta de las fuentes y técnicas para la recolección de datos.

A partir del análisis de las preguntas de evaluación, se definieron los métodos y técnicas a aplicar para la obtención de datos que respondieran a los parámetros de validez y fiabilidad propios de la investigación social. Se optó por la aplicación de métodos mixtos: cualitativos y cuantitativos, al considerar que la combinación de ambos permitiría lograr un mayor nivel de profundización en el análisis de las dimensiones a valorar. Una vez definidos los métodos a aplicar, se diseñaron los instrumentos oportunos para la recolección de datos que aportaron evidencias para dar respuesta a las preguntas de evaluación.



3.2.1 Diseño de la Muestra

Tal como se señala en los TdR, inicialmente se planificó que el trabajo de campo se realizara en las regiones de Piura, Cajamarca y La Libertad. Posteriormente, debido a las difíciles condiciones de conflicto social en la región de Cajamarca que ponían en riesgo el desarrollo de la evaluación, se decidió incluir en su lugar a la región Lima, principalmente por la amplitud de cobertura de esta región, que permitiría recoger información en el ámbito urbano y rural de Lima Metropolitana y Lima Provincias. Quedando delimitada la muestra de la siguiente forma: Piura, La Libertad y Lima.

La muestra fue definida conjuntamente con el Comité de Seguimiento de la Evaluación, teniendo en cuenta la limitación que implicaba llevar a cabo el proceso evaluativo en época de fiestas de fin de año y período de vacaciones en las instituciones educativas. Por ello se acordó delimitar en 10 como mínimo la muestra de los padres y madres para los grupos focales en cada uno de los CEBE, en las tres regiones que forman parte del trabajo de campo. El criterio para la convocatoria de los padres y madres para los grupos focales, fue que tuvieran un hijo o hija como beneficiario/a directo del proyecto. Respecto a la participación de los padres, se mostraron altamente motivados para compartir su experiencia sobre su hijo(a) y expresar su opinión sobre el proyecto.

Se acordó también con el Comité de Seguimiento, convocar para la encuesta al 100% de docentes integrantes del CEBE y SAANEE. De igual manera, se convocó para una entrevista a todos los directores/as de los CEBE de las 3 regiones y a los y las especialistas de la DRE y UGEL. Obteniéndose resultados altamente favorables en las regiones de Piura y La Libertad, donde se logró encuestar al 90% de docentes que trabajan en estos espacios. En el caso de la región Lima (Lima Metropolitana y Lima Provincias), se tuvo en general una participación mucho menor de informantes clave (Docentes, padres y madres de familia, niños, niñas y jóvenes con discapacidad).

Para neutralizar posibles sesgos en la muestra por esta limitación se ha prestado especial atención y cuidado en triangular la información proveniente de los diferentes actores con otros informantes clave, así como validarla con las fuentes de verificación correspondientes.

En la región de Piura se realizaron 3 grupos focales en los CEBES Piura, Talara y Sullana, participando un total de 52 padres y madres de estudiantes beneficiarios/as de la interven-



ción. En la región de La Libertad se realizó un grupo focal que contó con la participación de 36 padres y madres provenientes de los CEBE Tulio Herrera y Chepén. En la región de Lima se contó con la participación de 31 padres y madres de familia, y en Lima Provincias se tuvo un total de 18 padres y madres. Lo que hace una muestra total de 137 padres y madres en las tres regiones que conformaron la muestra.

Cuadro N° 3
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR REGIONES E INFORMANTES CLAVE

Región	Informantes Clave						
	Encuesta a Docentes de CEBE/ SAANEE	Grupo Focal con Padres y madres	Entrevista a Directores de CEBE/ CREBE	Entrevista a especialistas de DRE/ UGEL	Talleres con Niños, niñas y adolescentes	Grupo focal con especialistas de la DIGEBE	
Piura	43	52	4	4	36		
La Libertad	44	36	4	2	25		
Lima	Lima Provincias	24	18	4	4	25	
	Lima Metropolitana	48	31	4	4	27	7
TOTAL		159	137	16	14	113	7

Fuente: Diseño Metodológico de la evaluación final de PRODIES. Diciembre 2011

3.2.2 Métodos y Técnicas de recolección de datos

Para realizar la evaluación se optó por la aplicación de una combinación de métodos mixtos de recopilación de información: cuantitativos y cualitativos, el objetivo era su posterior triangulación y poder contrastar los datos obtenidos, para garantizar la fiabilidad de la información recogida en terreno.

Las herramientas de recogida de información permitieron tener una visión de conjunto del proyecto y recoger información para dar respuesta a las preguntas de evaluación. Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:



A. Técnicas cuantitativas

Se utilizó la técnica de Encuesta, con la finalidad de poder recoger información de un mayor número de docentes participantes en el proyecto, que permitiera valorar los diferentes resultados planificados. Dicha encuesta fue aplicada a los y las docentes del CEBE, SAANEE y CREBE.

Cabe destacar la disposición mostrada por los y las docentes para su participación en el proceso de evaluación en las regiones de Piura y La Libertad donde se logró entrevistas a un total de 159 docentes.

B. Técnicas cualitativas

Se utilizó un conjunto de técnicas cualitativas con el objetivo de conocer las percepciones, apreciaciones y valoraciones sobre los servicios y productos brindados por el PRODIES de los diferentes actores involucrados en la intervención: docentes del SAANEE, directores/as de CEBE, especialistas de la UGEL, DRE y personal de la DIGEBE y FONCHIP. Las técnicas utilizadas fueron las siguientes:

- **Análisis documental:** Se llevó a cabo la revisión de los documentos fundamentales del proyecto, incluyéndose aquí el diseño, los informes de seguimiento, guías didácticas, sistematizaciones, entre otros.
- **Entrevistas semi-estructuradas:** Se llevaron a cabo entrevistas a diferentes actores clave que han participado en el proyecto con la finalidad de conocer su percepción de la intervención desarrollada y los servicios brindados. Para ello se dispuso de antemano de un guión de focos de información hacia los que se orientó el diálogo. Se realizó la entrevista a los Directores de CEBES, CREBES, coordinadores/as del SAANEE, especialistas de las Direcciones Regionales y UGEL, y especialistas de la DIGEBE y FONCHIP.
- **Grupos focales:** La técnica del grupo focal se llevó a cabo con la finalidad de recoger información colectiva de las percepciones y valoraciones de los informantes clave. Se llevaron a cabo grupos focales con padres y madres de familia, y con especialistas de la DIGEBE.



En ambos casos los grupos focales han sido espacios de reflexión, intercambio de experiencias y discusión enfocada. En el caso de los padres y madres de familia se han analizado los servicios brindados por el proyecto, haciendo especial énfasis en los efectos generados por la intervención en la vida de sus hijos e hijas. En el caso del grupo focal de la DIGEBE, el foco del análisis y discusión se encuentra en torno a la gestión del proyecto, procesos puestos en marcha, identificación de limitaciones y logros alcanzados.

En total se llevaron a cabo 10 grupos focales con padres y madres de las regiones de Piura, La Libertad, y Lima. Asimismo, se llevó a cabo un grupo focal con participación de 7 especialistas de la DIGEBE.

- **Talleres participativos:** En cada una de las regiones se llevó a cabo un taller con niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad que han sido beneficiarios/as del proyecto. Inicialmente el equipo de evaluación planificó una metodología que tuvo que ser adaptada en el terreno a las características del grupo de estudiantes participantes. En total se realizaron 7 talleres en las 4 regiones que formaron parte de la muestra. En las regiones de Piura y La Libertad se contó con 61 estudiantes, mientras que en Lima se contó con la participación de 52 estudiantes incluidos, lo que hace un total de 113 participantes en los talleres.

En general los talleres han sido espacios que han permitido escuchar la opinión de los y las estudiantes como principal población beneficiaria de la intervención y sujetos de derechos. Los y las estudiantes se han mostrado motivados/as y han participado activamente dando su opinión sobre los servicios recibidos del programa.

- **Listas de cotejo:** En cada región se revisó juntamente con los equipos del CEBE, SAANEE y CREBE el cumplimiento de las actividades del proyecto, para ello se utilizó una lista de cotejo, que permitió verificar el cumplimiento de las actividades planificadas y revisar las fuentes de verificación que daban cuenta de la ejecución del proyecto.



3.2.3 Fases del Proceso

A continuación se detallan de forma cronológica las fases en las que se desarrolló la evaluación:

1. Fase de Gabinete

En esta etapa el equipo evaluador analizó toda la información de fuentes secundarias facilitada por el proyecto, para tomar conocimiento del contenido del proyecto y su dimensión. A partir de esta información se elaboró el Plan de evaluación, basado en los documentos de formulación del proyecto, informes de seguimiento y otros, el cual fue aprobado por el Comité de seguimiento de la evaluación. Asimismo, en esta primera fase también se realizaron ajustes a la matriz de evaluación.

2. Fase de campo

En esta etapa se aplicaron las técnicas previstas en el diseño de evaluación, con la finalidad de recopilar información que permitiera valorar los alcances del Proyecto. En este sentido el equipo de evaluación coordinó la distribución del trabajo de campo de la siguiente manera: Piura y La Libertad a cargo de Jenny Mayta, y la región Lima (Lima Provincias y Lima Metropolitana) a cargo de Miriam Venegas.

El trabajo de campo se llevó a cabo en las regiones de Piura, La libertad y Lima, del 01 al 19 de enero de 2012 y, del 15 al 19 de enero se recogió información en Lima de los equipos técnicos del FONCHIP y de la DIGEBE. Posteriormente, se continuó revisando información proveniente de fuentes secundarias, lo que permitió contrastar las evidencias que se iban encontrando en el proceso de trabajo de campo y establecer la validez de la información encontrada. El trabajo de campo tuvo una duración total de 19 días.

3. Fase de elaboración y presentación del informe final

En esta fase se procedió a la sistematización de toda la información recogida en campo y el análisis de la información generada. El equipo evaluador continuó el proceso de análisis individual y luego grupalmente, a través de reuniones vía Skype y correo elec-



trónico, se compartían, analizaban y sustentaban con evidencias los hallazgos a fin de establecer objetivamente los resultados alcanzados por el proyecto.

La triangulación fue el principal procedimiento metodológico usado para asegurar la veracidad del análisis de los datos recabados a fin de responder a las preguntas de la evaluación. De esta forma se intentó aproximar al máximo a la exactitud de la información recabada. En este proceso de triangulación resultaron ser muy importantes también los datos recogidos mediante la observación directa. En varios casos de informaciones 'encontradas' fue necesario extender este proceso de triangulación mediante una posterior búsqueda y aclaración especial de información. Este proceso tuvo una duración de tres semanas a partir de la fecha de finalización del trabajo de campo, para luego elaborar el informe preliminar siguiendo el formato establecido en los TdR.

3.3 CONDICIONANTES Y LÍMITES DEL ESTUDIO REALIZADO

En primer lugar deseamos destacar la disposición de todos los actores vinculados a la intervención, quienes mostraron una actitud abierta y transparente para brindar la información solicitada, lo que ha facilitado el proceso evaluativo y el cumplimiento de las actividades previstas durante el trabajo de campo.

Uno de las principales condicionantes de la evaluación ha sido la temporalidad en que se desarrolló el proceso: fiestas de fin de año y período de vacaciones en las escuelas. Si bien el personal de la DIGEBE y FONCHIP trataron de apoyar todo el proceso y facilitar información, la época de fiestas dificultó que el Comité de Seguimiento pudiera reunirse y mantener una comunicación más fluida con el equipo evaluador. A esto tenemos que sumar que las instituciones educativas se encontraban de vacaciones, lo que limitó la participación de muchos docentes, quienes se encontraban de vacaciones fuera del ámbito de la institución educativa donde trabajan. Lo que justifica la escasa participación de docentes en la región de Lima, quienes en muchos casos provienen del interior del país y en estas épocas de fin de año retornan a sus zonas de origen. Otro de los aspectos que influyó en el proceso fue la situación de conflicto socio-político que se vivía en la región de Cajamarca, que obligó a tomar la decisión de cambiar esta región por la región Lima.



También constituyó una limitación importante el corto tiempo del que se disponía para todo el proceso de convocatoria de los informantes clave en las tres regiones. En la mayoría de casos se convocó con muy poca anticipación, lo que dificultó que se pudiera contar con un mayor número de informantes sobre todo en la región de Lima. En esta región no se pudo contar con el número establecido para los grupos focales de padres y madres de familia, y también se tuvo una baja asistencia de docentes. Ante esta situación se introdujo una variación en el Plan de trabajo de campo y en las herramientas, y se cambió los grupos focales por entrevistas individualizadas en el caso de los padres y madres; en el caso de los y las docentes se tuvo que aplicar las encuestas fuera del horario establecido del trabajo de campo. En líneas generales, en la región Lima, sobre todo en Lima Provincias, no se pudo cumplir la planificación inicial para el trabajo de campo. Por todo ello, se amplió el periodo programado a 3 semanas.

Una dificultad a la que se enfrentó también la evaluación fue que en algunas regiones no se contó con la participación de los y las especialistas de la DRE y UGEL durante el trabajo de campo, de modo que pudieran apoyar la convocatoria para las entrevistas y grupos focales. Sin embargo se destaca el acompañamiento durante todo el trabajo de campo de la especialista de la DRE en la región de Piura, lo que facilitó el proceso de evaluación en ese ámbito.

Otros de los factores que han dificultado el proceso de evaluación han sido las limitaciones encontradas en el Sistema de seguimiento del proyecto, que aunque se han recopilado fuentes de verificación, algunas de ellas no cumplían con los requisitos necesarios para su utilización o no estaban suficientemente organizadas. Finalmente, en nuestra labor de revisión de indicador por indicador del proyecto se identificó información pertinente a ser incorporada en el informe que no fue encontrada en el momento del trabajo de campo y lamentablemente no pudo ser entregada posteriormente al equipo evaluador para su revisión.

En líneas generales, si bien se han dado factores condicionantes externos e internos que han dificultado el proceso de evaluación, se ha logrado finalizar de la manera más eficaz posible.



4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA

4.1 ALINEAMIENTO

Se evidencia que el PRODIES cuenta con un alto nivel de correspondencia con las prioridades educativas nacionales a favor de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Se ha revisado la normativa existente y se ha podido constatar que el diseño del proyecto se adecúa claramente al cumplimiento de las políticas nacionales de educación que desde el MINEDU se vienen impulsando. En este apartado, intentaremos hacer un breve recuento de la normativa referente y las políticas educativas inclusivas nacionales, para de esta manera, contextualizar el panorama en el que PRODIES se implementó.

En 1998 el Estado Peruano promulga la Ley General de la Persona con discapacidad (Ley 27050), cuya meta es lograr la integración e inclusión social, económica y cultural de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad. La ley tiene un apartado específico sobre educación donde se proponen adecuaciones curriculares, accesibilidad de las infraestructuras públicas, creación de centros de estimulación temprana, entre otras medidas.

En 2003 se promulga la Ley General de Educación 28044 que reconoce, en su Art. 3, el derecho a una educación integral y de calidad para todos los niños y niñas y la universalización de la educación básica, sustentada en los principios de:

- **Equidad**, que garantiza a todos igual oportunidad de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad.
- **Inclusión**, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, contribuyendo a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.



- **Calidad**, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.
- **Democracia**, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento, opinión, y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías.

Esta reconceptualización es impulsada por los acuerdos internacionales y se evidencia el cambio de mentalidad que se busca, mentalidad hacia una sociedad inclusiva que tiene como pilar la escuela.

Las principales metas de esta ley son la formación y consolidación de la identidad y la autoestima de las personas con discapacidad, mediante el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Para lograr este fin se proponen políticas de acción afirmativa que compensen desigualdades, asignación de recursos para la atención de esta población, proyectos educativos específicos, inclusión en la escuela regular y desarrollo de programas adecuados para su formación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

En el año 2004 se promulga el Reglamento de Educación Básica Regular, que tiene como meta normar los mandatos planteados en la Ley General de Educación, entre los que se encuentra la educación inclusiva. El reglamento refleja claramente los principios genéricos que rigen la educación actual, entre los que se encuentran inclusión, interculturalidad y perspectiva de género, articulados con las metas de universalización. Es importante señalar que este marco propone mecanismos concretos para hacer posible la inclusión. Se plantean las siguientes medidas inclusivas para el cumplimiento tanto de la ley como del reglamento:

1. Accesibilidad en todas las instituciones educativas y con mayor razón aquellas que integren a personas con discapacidad, deberán contar con infraestructura apropiada y con equipos adecuados.
2. Formación y capacitación docente en educación para la diversidad y específicamente en educación para personas con discapacidad, de modo que los maestros y maestras estén en condiciones de atender adecuadamente a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
3. Diversificación de los programas curriculares y evaluación de acuerdo a las necesidades educativas del alumnado.



4. Servicios de Atención complementario y/o personalizado a estudiantes incluidos dentro del sistema regular. Para ello se cuenta con un equipo conformado por: psicólogos/as, asistentes sociales, terapeutas, docentes especializados/as, etc.

En el año 2005 se publica el Reglamento de Educación Básica Especial, desde el enfoque que se plantea en el reglamento, la Educación Especial redefine su rol de modo que tiene dos objetivos:

- Inclusión de la mayor parte de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad a las escuelas y centros educativos regulares, alternativos y productivos.
- Atención a los niños, niñas y personas que presentan discapacidad severa, con el fin de potenciar su desarrollo y mejorar su nivel de integración social y calidad de vida.

El reglamento tiene como meta la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas de Educación Básica regular, Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva. Establece la ruta a seguir para que los y las estudiantes sean incluidos/as en las escuelas y una vez en ellas sean atendidos/as eficazmente. Asimismo, establece las normas para el ingreso y educación de estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

En el 2005 se publica el Plan Nacional de Educación Para Todos 2005 – 2015⁵, el cual parte de la visión de una sociedad educadora que, bajo el liderazgo del sector educación y con una amplia participación de la sociedad civil, garantice una educación básica integral de calidad para todos y todas, y a lo largo de su vida.

En el 2005 se elabora el “Plan Piloto por la Inclusión progresiva de los niños/as y adolescentes con Discapacidad” que toma como Marco Legal las mencionadas leyes y sus respectivos reglamentos y que se encuentra vinculado a los objetivos y metas de inclusión de los Planes Nacionales: El Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia, Plan EPT, Plan

5 Establecido de modo oficial el 23 de setiembre de 2005 y publicado por la Resolución Ministerial 0592-2005-ED, ha sido formulado por el Foro Nacional de Educación Para Todos, formado por un conjunto de instituciones del Estado y organizaciones de la Sociedad Civil que, desde agosto de 2004, vienen trabajando para el logro de los compromisos suscritos por el Perú en el Foro Mundial de Educación de Dakar.



de igualdad de oportunidades, Década de la Educación Inclusiva, Plan Piloto de EBA y de los CETPROS.

En 2007 se aprueba El Proyecto Educativo Nacional⁶; es el documento elaborado de manera conjunta con participación de las regiones, que marca la ruta educativa a seguir a nivel nacional. Con esta política se busca enfatizar la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con algún tipo de discapacidad a fin de permitirles alcanzar logros que les garanticen una mejor calidad de vida. El PEN considera que las prioridades del Sector se deben concentrar en el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales a las aulas regulares y la sustituir una educación que reproduce desigualdades por otra que brinde resultados y oportunidades educativas de igual calidad para todos, ajena a cualquier forma de discriminación.

- **En 2009 se publica el “Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018**, orientado a contribuir con la mejora de la calidad de vida de la población con discapacidad por medio de la prevención, atención preferente, adopción de acciones afirmativas y el fortalecimiento y la ampliación de los servicios existentes, facilitando su acceso, calidad y cobertura. Con la finalidad de cumplir con el objetivo de la Ley General de Educación se han formulado los reglamentos de los niveles y modalidades de la Educación Básica Regular, Básica Alternativa, Básica Especial y Educación Técnico Productiva, con un enfoque inclusivo.

Podemos concluir que la lógica de intervención del PRODIES evidencia un alto nivel de alineamiento a las políticas nacionales enfocadas a promover la equidad en la educación y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

De igual manera, a nivel regional y local, el PRODIES evidencia también estar alineado a los instrumentos normativas que regulan las políticas y gestión educativa regional, en este caso los **Proyectos Educativos Regionales (PER)** que son instrumentos donde se concretizan los acuerdos y compromisos del Estado y de la sociedad civil para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas, y lograr la calidad educativa regional. Los Proyectos Educativos Regionales a los cuales se articula y complementa el PRODIES son:

⁶ El Proyecto Educativo Nacional al 2021, aprobado con Resolución Suprema N° 001-2007- ED. El PEN asume, como fundamento, la Matriz de Políticas Nacionales 2007 – 2011 que son de cumplimiento obligatorio para todos y cada uno de los Ministerios y entidades del Gobierno.



- **Proyecto Educativo Regional de Piura⁷ 2007-2021**; plantea seis objetivos de desarrollo educativo; el segundo objetivo: equidad educativa, tiene como meta garantizar el acceso universal y la permanencia de todos y todas a una educación de calidad, inclusiva, sin discriminación, intercultural, democrática y gratuita desde la primera infancia y a lo largo de todo el proceso educativo asegurando una formación integral para la vida y el desarrollo humano.
- **Proyecto Educativo Regional de Trujillo 2009-2021⁸**; plantea en su objetivo estratégico 1: Asegurar la igualdad de oportunidades con equidad para todos los ciudadanos y ciudadanas en los procesos de desarrollo social y en el ejercicio de sus competencias para la transformación sostenible de la realidad regional. Dentro de este objetivo estratégico, define como uno de sus resultados a alcanzar, que los niños y niñas con necesidades especiales reciben servicios de educación, salud y nutrición de calidad en instituciones y programas educativos.
- **Proyecto Educativo Regional Concertado de Ica 2008-2021⁹**; define en su objetivo estratégico 4, diseñar y aplicar un currículo regional contextualizado, pertinente e inclusivo que optimice y garantice la calidad educativa, acorde a los retos del mundo moderno contribuyendo al desarrollo humano sostenible.
- **Proyecto Educativo de Cajamarca 2007-2021¹⁰**; define como su principal meta lograr que la Región de Cajamarca sea una sociedad educadora, promotora de una educación inclusiva, innovadora, defensora de la vida intercultural y ética.
- **Proyecto Educativo de Lima Provincias 2007-2021¹¹**; define como uno de sus objetivos estratégicos la educación de buena calidad, inclusiva, innovadora y con equidad, que desarrolla capacidades de los y las estudiantes con docentes bien preparados/as y la participación activa y comprometida de la sociedad.

En lo que respecta a Lima Metropolitana, según la actual Constitución, la Capital de la República no integra ninguna región, es la Municipalidad Metropolitana de Lima (MML) quién debe asumir las funciones que se asignen a los Gobiernos Regionales, a la fecha no cuenta con un Proyecto Educativo Municipal.

7 <http://www.drep.gob.pe/>

8 <http://www.regionlalibertad.gob.pe/>

9 <http://www.dreica.gob.pe/>

10 <http://www.direccionregionaldeeducaciondecajamarca.com/>

11 <http://www.dreip.gob.pe/>



Es importante destacar que los proyectos educativos regionales son producto de un proceso de movilización social, que a través del diálogo, la reflexión y sobre todo la concertación, han plasmado las voces y compromisos de diferentes actores sociales a favor de la educación. *En todos los proyectos se incorpora la inclusión como un objetivo a alcanzar*, si bien en diferente medida, es importante señalar como un avance su incorporación en dichos proyectos.

Destacar también la ejecución descentralista y concatenada del proyecto para su diseño, implementación y evaluación, lográndose concretar la participación de las autoridades centrales, regionales y locales y, realizar un trabajo conjunto. Si bien, en diferente medida, hubo regiones donde se evidenció un mayor compromiso regional y local. Desde las Direcciones Regionales de Educación se impulsó el trabajo con los siguientes actores:

- Los y las especialistas de Educación Básica Especial de las Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL.
- Los Directores/as y docentes de los Centros de Educación Básica Especial – CEBE
- Docentes y no docentes de los Equipos SAANEE.
- Directores/as de los Centros de Recursos de Educación Básica Especial – CREBE Regionales.
- Docentes de los Centros de Recursos de Educación Básica Especial Regionales – CREBE.
- Docentes de las Instituciones Educativas Inclusivas
- Estudiantes.

Se han recogido evidencias de que se han establecido mecanismos de coordinación con otras entidades locales, Gobierno local, empresas, ONG, y organismos donantes que operan en el mismo territorio dónde se implementó el proyecto. En los informes de sistematización presentados por las 5 regiones se da cuenta de acciones de sensibilización y apoyo en la mejora de la infraestructura realizada conjuntamente con organismos públicos, organizaciones de la sociedad civil, ONG, organizaciones sociales de base, universidades, entre otros.



4.2 PERTINENCIA

La Identificación del proyecto es resultado de un **cambio de paradigma** en la Educación Especial, pasando de atender a un/a menor con discapacidad bajo un **Modelo Clínico**, donde no era estrecha la labor entre las terapias recibidas con las actividades que el niño/a desarrollaba en clase; a un **Modelo Social de Educación Inclusiva** que tiene como desafío cerrar las distancias que separan a unas personas de otras en la educación, valorando las diferencias de forma digna para promover una sociedad y una escuela que acoja a todos los Peruanos y Peruanas.

La **Educación Inclusiva** es un modelo impulsado desde el ámbito internacional con los documentos de la UNESCO sobre la educación inclusiva publicados desde la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca (España) en 1994, así como del planteamiento derivado de Dakar, los cuales constituyen un valioso punto de referencia para todos los países que están optando porque sus centros se transformen en escuelas inclusivas concretando el compromiso de la construcción de una “Escuela para Todos”.

Previo a la formulación se realizó un diagnóstico¹² que sirvió también como insumo para la **formulación del proyecto**. El cual fue resultado de un conjunto de reuniones y talleres desarrollados con la participación del equipo de la Dirección General de Educación Básica Especial del MED, que estuvieron acompañados en diferentes momentos por especialistas en la temática y consultores. En estas actividades se identificó como problema central la “Exclusión de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas especiales (NEE) asociadas a la discapacidad, talento y superdotación en los ámbitos social, educativo y familiar”. Este trabajo de identificación de la problemática concluyó finalmente en la formulación de un proyecto con el enfoque de educación inclusiva bajo la metodología del Marco Lógico.

La **selección de las regiones** se llevó a cabo centrándose en aquellas cuya población escolar con necesidades de Educación Especial es más significativa.¹³ Dentro de estas regiones se seleccionó a los centros que destacaban por sus fortalezas y debilidades en su funcionamiento para buscar mejorar en ambos casos su labor.

12 Informe de Diagnóstico presentado como anexo en el 1er informe. 2009

13 PRODOC-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES). Programa de Cooperación Hispano Peruano. Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación de España. Junio 2009.



Las **modificaciones en el proyecto** son valoradas por el personal de la DIGEBE como significativas ya que viró la dirección del proyecto que estaba recogida en el diagnóstico, el árbol de problemas, las alternativas identificadas, los indicadores y en el contenido de los resultados.

Cuadro N° 4 COMPARACIÓN DEL OBJETIVO DIAGNOSTICADO Y EJECUTADO

OBJETIVO DIAGNOSTICADO	OBJETIVO EJECUTADO
"Niños, niñas y jóvenes con NEE asociadas a discapacidad, talento y superdotación en los ámbitos social, educativo y familiar están incluidos en las aulas de EBR y sus procesos educativos"	"Garantizar una atención educativa de calidad con equidad en las regiones seleccionadas, fortaleciendo el desarrollo de la inclusión educativa y social de los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad"

Fuente: Elaboración propia en base a PRODOC¹⁴. Junio 2009

Como se puede apreciar en el cuadro N° 4, los objetivos centrales ponen un acento diferente al propósito del proyecto. Mientras en **el objetivo central diagnosticado** se busca el fortalecimiento de la atención educativa y la existencia de condiciones aceptables para conducir el Proceso de Conversión y Reorientación de los servicios de la EBE, el **objetivo específico abordado** sigue en la línea de mejorar a ese nivel los servicios educativos y la inclusión educativa y social de los menores.

En la **lógica de intervención** del proyecto abordada y plasmada en la Matriz de Marco Lógico se ha encontrado una secuencia y la causalidad concatenada en los diferentes niveles de la **lógica vertical** (causa – efecto). Los resultados planteados han sido necesarios para el logro del objetivo específico del proyecto.

Con respecto a la **lógica horizontal** se pudo encontrar casos en los que:

- a. Hay demasiados indicadores formulados y en muchos casos no cumplen con los 5 criterios¹⁵ requeridos para la formulación de indicadores medibles. Muchos de estos

¹⁴ PRODOC-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES). Programa de Cooperación Hispano Peruano. Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación de España. Junio 2009.

¹⁵ En el enfoque de Marco lógico, para la formulación de indicadores estos deben cumplir cinco requisitos específicos: el grupo de beneficiarios (para quiénes), la cantidad (cuánto), la calidad (cómo), el tiempo (cuándo) y la ubicación (dónde).



indicadores son más de cumplimiento de actividades que de resultados. Al momento de verificar un indicador y recurrir a las fuentes de verificación, ninguna de las fuentes recogía realmente la información contenida en el indicador. Por ejemplo para el indicador R.1.12. “Al final del proyecto, los y las especialistas de las DRE y UGEL de las regiones seleccionadas han llevado a cabo en forma planificada las capacitaciones dirigidas a los agentes de las IIEE obteniendo buenos resultados”. Las fuentes de verificación establecidas fueron:

- Reportes del sistema de información cuantitativo general, por región y periódicos.
- Nóminas de Matricula de los IEE y CEBR.
- Reportes del Censo Escolar del MED.
- Informes de los Talleres de Capacitación.
- Nóminas de asistencia a Talleres.
- Informe de Monitoreo sobre la implementación de los componentes de la capacitación por Región y general.
- Informes de las UGEL.
- Entrevistas y encuestas a la población.
- Observación directa.

b. Para evidenciar un indicador *no existían las fuentes de verificación por no haber sido recogidas, tal es caso del indicador R.4.5. “Al final de proyecto, quienes han participado en los Foros Educativos de alcance nacional y regional, han modificado positivamente su conducta hacia los niños, niñas y adolescentes excluidos por motivo de alguna discapacidad”, fuente de verificación establecida: encuestas en poblaciones focalizadas.*

En la revisión de los **indicadores** se pudo encontrar casos en los que éstos eran demasiado ambiciosos y poco claros. Por ejemplo:

- Un ejemplo de indicador ambicioso fue el R.2.6. “A partir del tercer mes del inicio del proyecto, todos los y las docentes de los CEBE seleccionados se han organizado en Grupos de Inter Aprendizaje y participan cada dos meses en sus jornadas pedagógicas.
- Un ejemplo de un indicador poco claro es el R.2.5. al indicar que “Desde Setiembre del 2009, 100 % de los agentes que participan en el proyecto cuentan con 1 boletín informativo sobre avance del proyecto y sobre Educación Inclusiva. En el



indicador no se establece la frecuencia de emisión de dicho boletín informativo ni la persona responsable para definir sobre los cuestionamientos que este pueda tener.

Las **hipótesis** son factores externos que no se encuentran bajo el control del proyecto y que deben ser considerados porque pueden afectar el avance o el éxito de la intervención. Al ser un proyecto de cooperación subvencionado en parte por la gestión pública en materia de educación inclusiva, la mayoría de las hipótesis formuladas en el Marco Lógico son parte de la gestión misma del proyecto quedándose corto el ámbito de consideración de este aspecto, como se puede indicar en las hipótesis formuladas en el Resultado 2:

- Las DRE y UGEL seleccionadas asumen el proyecto y facilitan la ejecución de sus actividades.
- Las DRE y UGEL seleccionadas asumen el proyecto y estimulan a los y las especialistas y docentes para la ejecución de sus actividades.
- Las DRE y UGEL asumen los costos de Internet y ponen a disposición los Centros de Cómputo para la capacitación virtual.

La teoría del proyecto se sustenta en el enfoque de Educación Inclusiva que guió los propósitos y los mecanismos de cambio a lo largo de la intervención; es decir, que las actividades desarrolladas en el proyecto se encontraron en concordancia y lograron traducir lo pretendido con los objetivos, encontrándose una clara evidencia y correlación entre la teoría del proyecto y la teoría de la implementación. Ello se evidencia con los hallazgos que son presentados en el capítulo 4 de este informe.

4.3 EFICIENCIA

El proyecto ha sido eficiente en el manejo de los fondos en líneas generales, lo cual ha sido corroborado tanto por las fuentes documentales analizadas, como por los distintos actores implicados en la intervención que fueron consultados en el proceso de evaluación.



a) Gestión de los recursos financieros

No existieron incumplimientos y/o demoras en los **desembolsos de los Recursos financieros** comprometidos para el proyecto. Así, éstos siempre fueron realizados después de la rendición del informe contable a la AECID para realizar las transferencias de la cuenta maestra en dólares a la cuenta corriente en soles, cuya utilización siempre estuvo autorizada por 4 responsables.

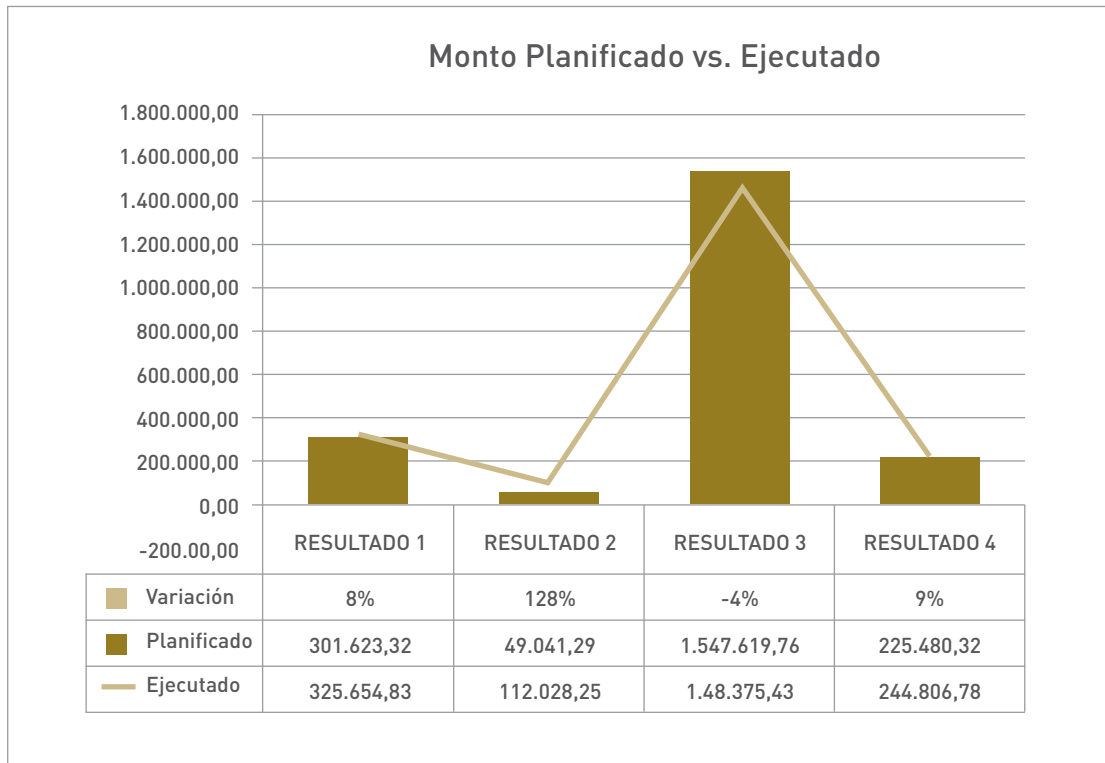
En la gestión administrativo/contable de los proyectos es recurrente la dificultad de justificar gastos con formatos que no son comprobantes de pago, hecho que también sucedió con el PRODIES. Por ello se estableció, por ejemplo, utilizar servicios de taxis o moto taxis que otorguen comprobantes de pago aunque fueran más caros. Esto fue de mayor cumplimiento en las zonas urbanas, donde no se aceptaron gastos por movilidad local sin comprobantes de pago. En los lugares donde no existieron estos servicios o donde no se otorgaban comprobantes de pago, los gastos fueron terciarizados, pero desde el 2011 se establece no ser aceptados, por lo que finalmente a pesar de haber realizado un gasto a cuenta de proyecto, si no se contaban con los comprobantes éstos no eran aceptados. En cualquier caso, en las facturas y guías de compra revisadas se encontró que éstas consignaban de manera detallada las características del bien adquirido, así como la fecha y quién lo recibe.

En cuanto a las **desviaciones presupuestales** sufridas por el proyecto, contrastando el presupuesto planificado inicialmente¹⁶ con la información suministrada por la Unidad contable del proyecto respecto al año 2010, se puede apreciar que el presupuesto total ejecutado se incrementó en un 5% con respecto a lo planificado. Esta desviación demuestra que hubo una buena gestión de recursos que no requirió una variación drástica de los costos planificados. Para analizar las desviaciones presupuestarias a nivel de resultados nos basaremos en el siguiente gráfico, sobre cuya información podrá encontrarse mayor detalle en el Anexo 5.

16 PRODOC-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES). Programa de Cooperación Hispano Peruano. Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación de España. Junio 2009.



Gráfico N°1
CUMPLIMIENTO DEL PRESUPUESTO POR RESULTADOS



Fuente: Elaboración propia en base a PRODOC y documentación del equipo de Administración

En este punto es importante señalar que durante la intervención se dieron algunas modificaciones presupuestarias de trasvase de fondos entre las distintas partidas presupuestadas que, si bien fueron autorizadas en todo momento por la coordinación del proyecto y el área contable y entran dentro de los parámetros permitidos, no se reflejaron de forma suficientemente clara en el presupuesto. Así, se imputaron montos destinados a cubrir Actividades No Previstas a aquellas partidas en las que existían fondos sobrantes debido a la no realización de algunas actividades planificadas, sin modificar los rubros iniciales.

Esta forma de proceder puede generar confusión a la hora de valorar la gestión de los recursos financieros, si bien con las especificaciones oportunas puede llevarse a cabo



un análisis válido en este aspecto. En este sentido, para entender el análisis desarrollado en este apartado es importante conocer cuáles han sido las *Actividades No Realizadas (ANR)* y las *Actividades No Planificadas (ANP)*:

Cuadro N° 5
ACTIVIDADES NO REALIZADAS Y ACTIVIDADES NO PREVISTAS

ACTIVIDADES NO REALIZADAS	ACTIVIDADES NO PREVISTAS
A2.4: Elaboración, impresión y distribución de boletín informativo trimestral	ANP 1.1. Elaboración del plan de acopio de información preliminar.
	ANP 1.2. Visita de Presentación del PRODIES y aplicación de formularios para recojo de información.
	ANP 1.3. Elaboración del Plan de Capacitación.
	ANP 1.4. Mesa de Trabajo para Presentación del PRODIES a las autoridades regionales de Educación.
A2.6: Pasantías para especialistas DIGEBE, DREL y UGEL.	ANP 1.5. Taller para la implementación de las acciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento en las DRE y UGEL seleccionados del PRODIES
	ANP 2.1. Taller gestionando el cambio en los Centros de Educación Especial
	ANP 2.2. Reimpresión de materiales educativos – DIGEBE
	ANP 4.1. Elaboración del plan de sensibilización

Fuente: Elaboración propia en base a 1º, 2º y 3º Informe de Seguimiento de PRODIES

Como puede observarse, las **Actividades No realizadas** se concentran en el **Resultado 2**: DIGEBE fortalecida con un Equipo de Especialistas de DRE – UGEL y profesionales de la EBE capacitados/as adecuadamente para conducir el proceso de conversión y reorientación de los servicios de la EBE, al haber aplicado y validado satisfactoriamente el PRODIES en las cinco regiones seleccionadas del país.

En cuanto a las **Actividades No Previstas (ANP)**, éstas se han concentrado fundamentalmente en el **Resultado 1**. Estas modificaciones respondieron a que durante la gestión del proyecto se consideró pertinente cambiar las actividades planificadas (identificadas como no realizadas) por las ANP. Las razones para ello fueron, por una parte la consideración de que así se lograría beneficiar a un mayor número de personas que

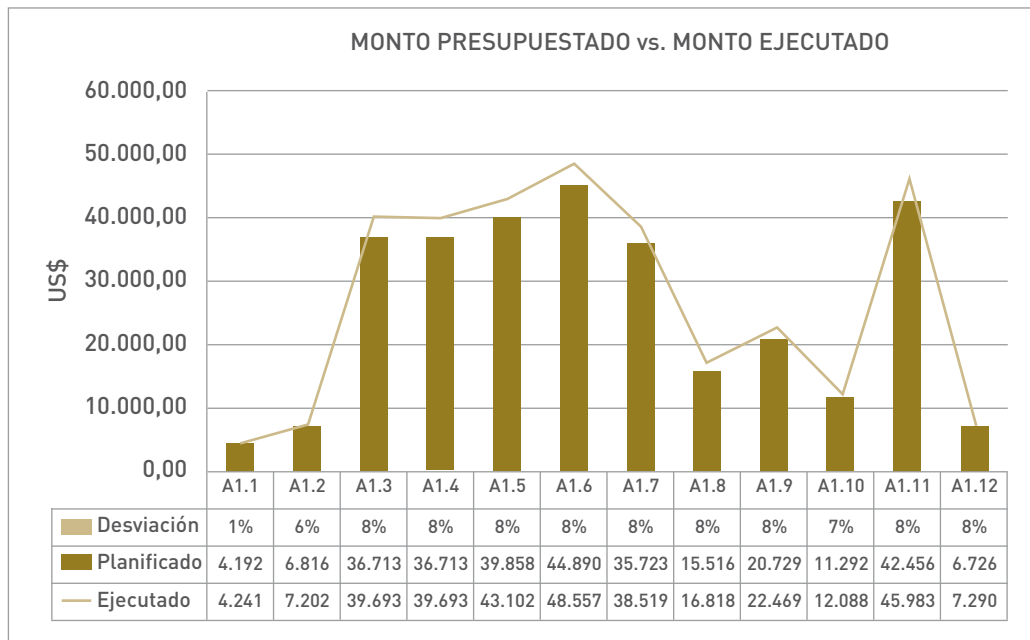


no estaban sólo concentradas en los y las especialistas de la DRE y UGEL; y por otra parte, por ser actividades de entrada o necesarias para la realización de las actividades planificadas, como la elaboración del Plan de sensibilización para el Resultado 4.

Partiendo de estas premisas, el análisis de la desviación presupuestaria del proyecto por resultados ha arrojado los siguientes datos:

El **Resultado 1** busca que en las cinco regiones donde se desarrolla el PRODIES los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad se encuentran matriculados/as y participan activamente en las actividades escolares y comunales. Este resultado ha sufrido una desviación presupuestaria global del 8% con respecto a lo planificado inicialmente. En este sentido, señalar que la inmensa mayoría de las actividades incluidas en este resultado, centradas en la capacitación, presentan individualmente una desviación igual o cercana al 8%, a excepción de la Actividad 1.1: Elaboración de un sistema de información y estudios cuantitativos del ámbito de intervención del proyecto. EBEDAT, que únicamente ha sufrido una desviación del 1%.

Gráfico N° 2
EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA ACTIVIDADES RESULTADO 1



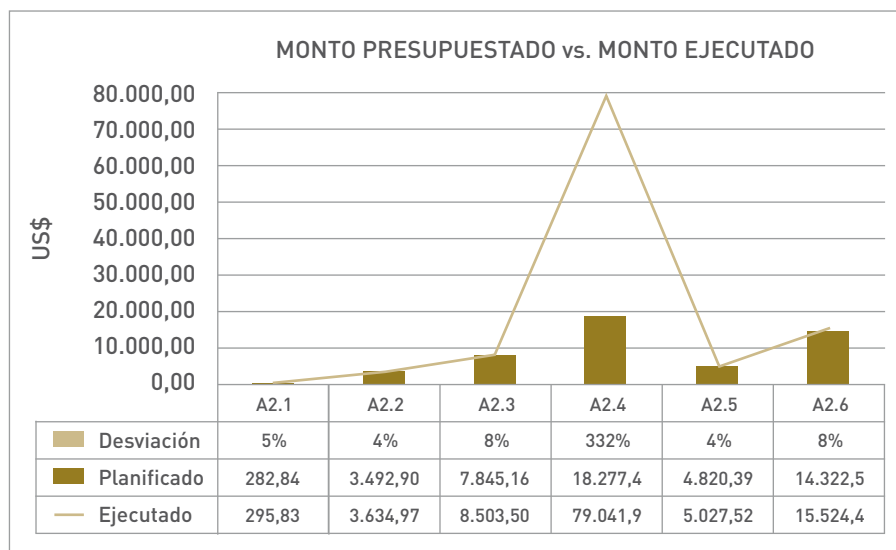
Fuente: Elaboración propia en base a PRODOC y documentación del equipo de Administración



Cabe señalar que el Resultado 1 es el que mayor número de Actividades no previstas ha ejecutado, aspecto que se abordará al final de este apartado. No obstante, las cinco ANP vinculadas al Resultado 1 fueron imputadas al Resultado 2 como veremos a continuación, por lo que no quedan reflejadas en este gráfico. Por tanto, dicho gráfico se centra únicamente en las actividades planificadas, las cuales han tenido en conjunto un nivel de desviación presupuestaria del 8%, lo que se considera dentro de los límites aceptables.

El **Resultado 2** es, tal y como se aprecia en el Gráfico N°3, el que presenta una variación presupuestaria más significativa, siendo dicha variación de un 128% frente al monto planificado. En este sentido, señalar que la actividad que más influyó en la obtención de este valor es la 2.4: Elaboración, Impresión y distribución de boletín informativo trimestral. Dicha actividad tenía como presupuesto planificado US\$18.277,4, siendo el monto final ejecutado de US\$ 79.041,96 y originándose por tanto un incremento en el costo de la actividad de un 332%.

Gráfico N° 3
EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA ACTIVIDADES RESULTADO 2



Fuente: Elaboración propia en base a PRODOC y documentación del equipo de Administración



La Actividad 2.4 sólo fue realizada una vez al inicio del proyecto, a pesar de que en el POA se establecía ser realizada trimestralmente. Así, sólo se publicó uno de los ocho boletines previstos. Los responsables del proyecto argumentan la desviación presupuestaria sufrida por este resultado afirmando que en la partida destinada a la actividad 2.4 se imputaron las actividades imprevistas de formación. En este sentido cabe señalar que las ANP de formación supusieron un monto muy elevado ya que superaron en 60.764,5 US\$ el excedente de fondos derivado de la no realización del boletín (18.277,4US\$).

Asimismo, la Actividad 2.6: Pasantías para especialistas DIGEBE, DREL y UGEL., entra dentro del grupo de las acciones no realizadas y a cuya partida se imputaron costos de Actividades No previstas. De la misma manera que en el caso de la A 2.4, los costos de las ANP superaron en un 8% el excedente de 14.322,5 US\$ derivado de la no ejecución de la actividad.

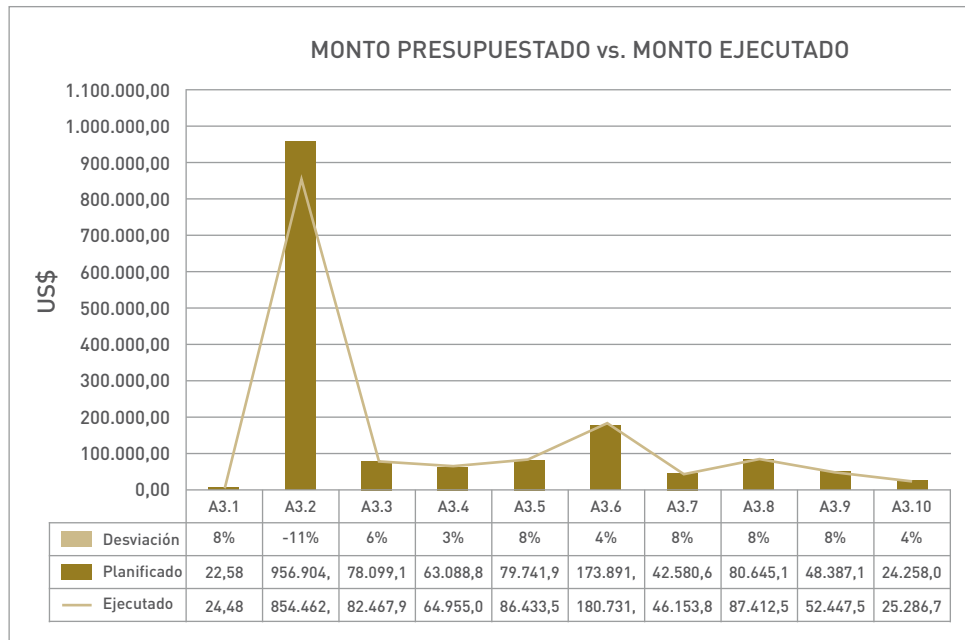
Es necesario que este tipo de modificaciones presupuestarias sean volcadas de forma clara y precisa en el presupuesto, de cara a una mayor claridad y transparencia de la información proporcionada.

El **Resultado 3**, referido a que la DIGEBE cuente con un Equipo Técnico y Administrativo para la gestión del proyecto en una infraestructura apropiada que disponga de los recursos necesarios, fue el resultado que más presupuesto concentró. En el caso de este resultado se dio una variación presupuestaria general del -4%, lo que significa que el presupuesto ejecutado finalmente supuso un 4% menos de lo presupuestado en inicio. Esta diferencia se debió a una reducción presupuestaria en la Actividad 3.2, la cual se refería al Pago de Honorarios del personal contratado y acaparaba el grueso del presupuesto de este resultado.

Así, la Actividad 3.2 tenía como presupuesto planificado US\$ 956.904,84, mientras que el monto ejecutado finalmente fue de US\$ 854.462,24. Por tanto, esta actividad sufrió una reducción presupuestaria del 11%, como se puede observar en el Gráfico 4 y en el Anexo 5.



Gráfico N°4 EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA ACTIVIDADES RESULTADO 3



Fuente: Elaboración propia en base a PRODOC y documentación del equipo de Administración

En cualquier caso cabe señalar que el monto ejecutado para a la A3.2, pese a haberse reducido un 11% con respecto a lo planificado, sigue suponiendo el 38% del presupuesto total ejecutado por el proyecto (854.462,24US\$). En este sentido, se evidencia que los fondos destinados al pago de personal han sido excesivos en relación al resto de acciones del proyecto.

Por otra parte, debe señalarse que, exceptuando la actividad 3.2, ya mencionada, todas las demás actividades incluidas dentro de este resultado presentaron una desviación presupuestaria positiva, sobrepasando por tanto el presupuesto planificado inicialmente. Las actividades con mayor porcentaje de desviación (8% en todos los casos) fueron las relacionadas con la construcción y equipamiento:

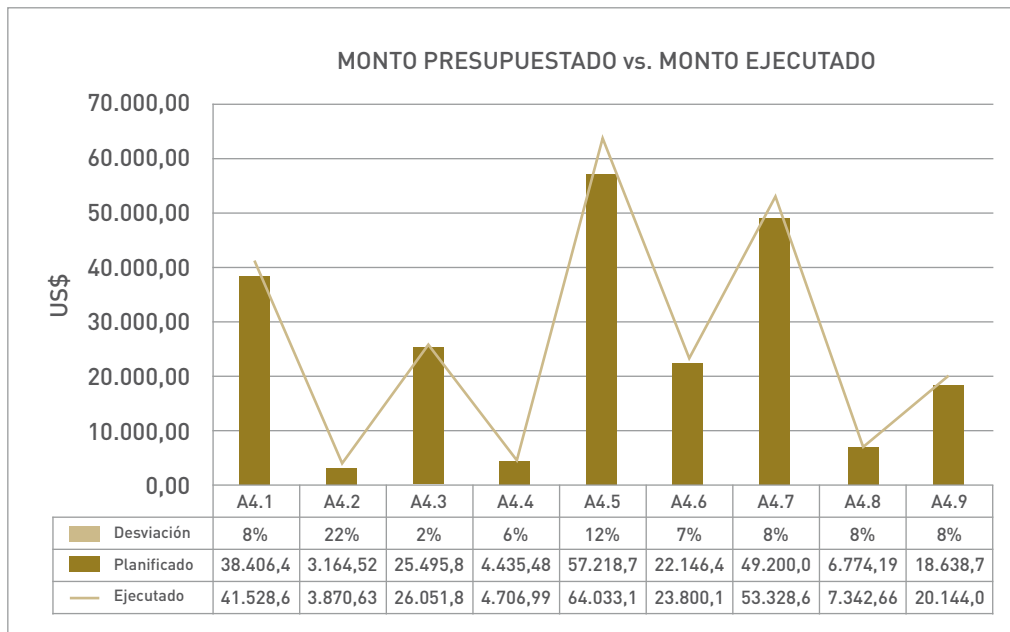


- A 3.5** Refacción y adecuación infraestructura Centro Nacional de Recursos
- A 3.7** Implementación de Centros Regionales de Recursos
- A 3.8** Adaptación y Accesibilidad de CEBE e Instituciones Educativas Inclusivas
- A 3.9** Implementación de Aulas de Discapacidad Severa en CEBE del PRODIES

En este sentido, de cara a la continuidad del proyecto habría que plantear la posibilidad de llevar a cabo una planificación presupuestaria más realista en lo que a acciones de construcción y equipamiento se refiere.

En lo que respecta al Resultado 4: Sensibilización y motivación de las Instituciones, familias y comunidad del ámbito de aplicación del PRODIES en torno al derecho a la inclusión con equidad, la ejecución presupuestal de este resultado ha significado un 9% más de lo programado.

Gráfico N° 5
EJECUCIÓN PRESUPUESTARIA ACTIVIDADES RESULTADO 4



Fuente: Elaboración propia en base a PRODOC y documentación del equipo de Administración



Las actividades que influyeron en mayor medida en este incremento fueron:

- 4.2** Conformación y funcionamiento de las Mesas de Concertación (22%)
- 4.5** Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva (12%).

Ambas actividades se ejecutaron completamente, pero su ejecución significó un costo superior al programado.

Tal como se aborda en el apartado de Eficacia del presente informe, este resultado presenta un menor nivel de logro que otros resultados. Si bien debe tenerse en cuenta que las acciones de sensibilización presentan en líneas generales dificultades específicas para tener efectos reales en el corto-medio plazo, llama la atención que pese a ese menor nivel de logro se haya dado una desviación presupuestaria del 9%. Asimismo, es importante destacar que una de las Actividades No Previstas del proyecto fue la ANP4.1: Elaboración del Plan de Sensibilización, cuyos costos se imputaron a la partida destinada inicialmente a la A2.6, siendo éstos bastante elevados. En ese sentido, en el caso del resultado 4 el nivel de eficiencia a la hora de transformar los recursos en resultados podría haber sido superior.

En vistas de todo lo anteriormente expuesto, y tras analizar la desviación presupuestaria del proyecto a nivel de resultados y actividades, se observa que el proyecto ha sufrido desviaciones en prácticamente la totalidad de sus actividades. No obstante, si bien se han dado casos concretos que deben servir para la reflexión y el aprendizaje, el hecho de que la variación apreciada no haya superado el 10% en la mayoría de las actividades y que la desviación presupuestaria global suponga un incremento de no más del **5%** con respecto a lo planificado, indica que los fondos han sido gestionados de forma eficiente.

b) Gestión de la comunicación y la integración

La organización del proyecto establece una gestión Central conformada por la *Codirectora Española* seleccionada en España, la *Codirectora Nacional* nombrada por el Vice Ministro de Gestión Pedagógica del MINEDU del Perú, y un Adjunto a la Dirección nombrado por la codirección Española. En este sentido se ha dado una distribución de funciones entre las partes, trabajando ambas de forma articulada en la medida de



lo posible, y haciendo esfuerzos por lograr una gestión eficaz frente a las dificultades habituales que acarrea la dirección compartida de un proyecto.

Por otra parte, el proyecto ha buscado consolidar el compromiso de las regiones con la educación inclusiva. Para ello se realizaron reuniones con los y las Directoras Regionales de todas las áreas de intervención del proyecto, logrando su compromiso con el mantenimiento y/o creación de plazas docentes y administrativas, así como con el sostenimiento de la infraestructura puesta en marcha en los centros por el proyecto.

En este sentido los cambios de las autoridades regionales llamaban siempre a un nuevo acercamiento en la sensibilización y concientización de las nuevas autoridades, para lograr que estos cambios no afectaran a la ejecución del proyecto. Ello sucedió de igual forma con las UGEL, por lo que desde el Gobierno central se trabajó de forma conjunta para asegurar la participación de toda la cadena de actores involucrados en la labor de la educación inclusiva, logrando concretar estos esfuerzos en Directivas, Resoluciones y Ordenes que apoyaron y dieron sustento a las actividades que debían desarrollarse con el proyecto.

En cuanto al grado de implicación de la población beneficiaria, éste se puede valorar sin duda como alto, ya que en las visitas de evaluación se pudo observar que tanto las especialistas regionales como las especialistas de UGEL y los y las docentes capacitados/as realizan réplicas en sus respectivos niveles y localidades. En este sentido cabe destacar que algunas de estas réplicas fueron llevadas a cabo aún sin estar programadas, siendo adoptadas como parte de sus responsabilidades. No obstante, el proyecto no ha previsto recoger esta información ya que tampoco fueron encontrados en los indicadores formulados.

c) Gestión de los Recursos Humanos

La profesionalidad y capacidad del personal del proyecto estuvo mayoritariamente bien valorada por las responsables de coordinación en los diferentes niveles, siendo la responsabilidad, disposición y compromiso los aspectos más destacados en los diferentes equipos. En este sentido el compromiso fue especialmente señalado, ejemplo de lo cual es el hecho de que las visitas que los y las docentes del SAANEE debían realizar en el interior del país al alumnado con NEE, actividades con cierta dificultad por la



geografía, las vías, los medios de acceso, etc., fueron cubiertas muchas veces con su propio capital. En este aspecto se evidenció que el nivel de compromiso de los y las profesionales era directamente proporcional al nivel de sensibilización de los mismos y las mismas en relación a la educación inclusiva en el país.

Sin embargo, tal como se refería en el apartado de Gestión de recursos financieros, se ha encontrado también que la actividad que más presupuesto ha concentrado el proyecto es la 3.2.- Pago de Honorarios al personal contratado, llegando a concentrar un 38% del presupuesto total ejecutado, lo que significa un monto de US\$ 854.462,24. En este sentido, cabe la posibilidad de que los fondos destinados al pago de personal hayan sido excesivos en relación al resto de acciones del proyecto, aspecto que debería ser replanteado de cara a futuras fases de ejecución del proyecto.

d) Gestión del tiempo

La propuesta inicial del proyecto consideraba dos años de ejecución (Enero 2009-Diciembre 2010). Las gestiones para la presentación definitiva y aprobación se fueron prolongando y se hizo un primer ajuste para ejecutar el proyecto en dieciocho meses (Julio 2009-Diciembre 2010). Posteriormente se realizó un segundo ajuste para que el proyecto durara trece meses (Diciembre 2009-Diciembre 2010). Y finalmente, tal y como se registra en los POAS, la duración total del proyecto fue de Diciembre 2009- Noviembre 2011.

La actividad que concentró mayor tiempo, y que hasta ahora sigue pendiente su culminación, es la creación del sistema informático EBEDAT, con el que se busca disponer de una base de datos que se alimente con la información ingresada desde las regiones para hacer seguimiento a todos los y las estudiantes con discapacidad. Como se explica en el punto de eficacia, esta actividad se encuentra en la fase de validación sobre pruebas de carga, que implica evaluar la velocidad de transferencia y acceso a la base de datos del programa, a nivel de consultas e ingreso de información, así como el rendimiento del programa trabajando bajo varios perfiles e ingreso de datos simultáneos. Así, el sistema cuenta también con el manual técnico, el manual de usuario y la guía de configuración.



e) Gestión de calidad

Se puede afirmar que los fondos del proyecto han sido gestionados de forma eficiente en términos generales, al no superar la desviación presupuestaria el 5% con respecto a lo planificado. No obstante, a la hora de valorar la gestión de la calidad de la intervención debe analizarse, por una parte, si los recursos empleados para la gestión del proyecto fueron adecuados y suficientes; y por otra, si se ha dado una transformación eficiente de los recursos en los resultados.

Con respecto a la **adecuación y suficiencia de los recursos empleados**, el 51% de los y las docentes entrevistados/as consideran que dichos recursos no han sido suficientes. Al respecto afirman que hizo falta una mayor implementación de las escuelas con materiales educativos adaptados, destinar recursos a los CREBE para el desempeño de sus funciones, así como al SAANEE para las acciones de monitoreo.

“Ha hecho falta mejorar la implementación de las IIEE con materiales educativos que respondan a las necesidades educativas de nuestros estudiantes, este es un aspecto que se pudo hacer mejor”:

“El trabajo de monitoreo de los estudiantes demanda una inversión de recursos que no podemos asumir, muchas veces tenemos que poner nuestros propios recursos para pagar la movilidad y desplazarnos a las comunidades, en otras vamos caminando, es un trabajo muy esforzado porque algunas instituciones se encuentran lejos pero es necesario fortalecerlo”.

“Preparar materiales en función de su discapacidad demanda tener materiales y muchas veces no tenemos esos materiales, lo que dificulta nuestro trabajo, el proyecto se comprometió en apoyar más con la implementación pero lamentablemente no se pudo”.



Cuadro N°6

¿Considera usted que los recursos destinados por el proyecto han sido suficientes?		
SI	NO	No responde
43.95%	51.59%	4%

Fuente: Encuesta a docentes de las regiones de Piura, Trujillo y Lima. Enero 2012

Sobre la **utilización de los recursos**, el 78% de docentes y autoridades educativas entrevistadas considera que han sido bien utilizados. Asimismo la mayoría de docentes califica como eficiente la capacidad de gestión llevada a cabo durante la implementación del proyecto.

Cuadro N°7

¿Considera usted que los recursos del proyecto han sido bien utilizados?	
Han sido bien empleados	78%
No se han utilizado	1%
Otro	15%
No responde	6%

Fuente: Encuesta a docentes de las regiones de Piura, Trujillo y Lima. Enero 2012

En referencia al **nivel de eficiencia en la transformación de los recursos en resultados**, cabe mencionar que se han observado casos en el proyecto en que la capacidad para transformar los recursos en resultados podría haber sido mayor. Ejemplo de ello es el caso del Resultado 4, mencionado anteriormente.

Por último señalar que no se tuvo un Sistema de monitoreo¹⁷ del proyecto, si bien se llevaron a cabo acciones de seguimiento en el terreno y la elaboración de informes

17 Debe diferenciarse entre el **Sistema de monitoreo del proyecto**, que supone el seguimiento del conjunto de acciones ejecutadas dentro del proyecto, y el **monitoreo implementado por los y las docentes** para hacer seguimiento al grupo estudiantil incluido, siendo este último una de las actividades planificadas dentro del PRODIES. En este sentido, a lo largo de todo el informe de evaluación cuando hablamos de monitoreo en sentido general nos referiremos siempre al monitoreo de la ejecución del proyecto.



semestrales, estos no respondieron a una planificación sistemática que permita medir el nivel de avance en el cumplimiento de las actividades y la ejecución eficiente del presupuesto. Un factor que limitó las acciones de monitoreo fue el no contar con una partida presupuestaria destinada propiamente para esta tarea. No obstante, pese a dichas limitaciones cabe destacar que en todo momento se buscó la manera de acompañar el proceso aprovechando la realización de actividades administrativas de supervisión del FONCHIP.

4.4 EFICACIA

Resultado de la articulación de todos los componentes del proyecto se ha contribuido de manera significativa al logro del objetivo específico de *"Garantizar una atención educativa de calidad con equidad en las regiones seleccionadas, fortaleciendo el desarrollo de la inclusión educativa y social de los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad"*. El análisis de la intervención evidencia que los resultados planificados en líneas generales han sido cumplidos. Se destaca que varios indicadores han sido cumplidos al 100%, otros tienen un nivel de cumplimiento mayor de lo planificado, y finalmente algunos, en menor número, están todavía en proceso de consecución. Cabe destacar que la percepción general entre los y las beneficiarias y actores involucrados en la intervención es que ésta ha sido eficaz. A continuación describiremos los logros obtenidos en cada uno de los resultados planificados.

Resultado 1

En las cinco regiones donde se desarrolla el PRODIES, los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad se encuentran matriculados/as y participan activamente en las actividades escolares y comunales

Para medir este resultado fueron planificados 13 indicadores, que se enuncian a continuación.

Indicador 1: Al finalizar el primer año, el proyecto cuenta con un sistema informático que permite hacer seguimiento a todos los estudiantes con discapacidad en las regiones de ejecución.



Se ha cumplido con diseñar e implementar el sistema informático-EBEDAT, el cual permite hacer seguimiento a todos los y las estudiantes con discapacidad matriculados/as en las Instituciones educativas. No obstante, su puesta en marcha requirió un tiempo mayor de lo planificado, no lográndose tenerlo en funcionamiento al finalizar el primer año del proyecto según estaba inicialmente planificado.

El objetivo del sistema es proporcionar información actualizada sobre los y las estudiantes de los centros y programas de la Educación Especial (EBE), instituciones educativas inclusivas de Educación Básica Regular (EBR), Educación Técnico Productiva (ETP) y Educación Básica Alternativa (EBA). El sistema opera bajo un formato de siete perfiles de usuarios determinados previamente (Director de CEBE, Coordinador de SAANEE, Director de PRITE, Director de CREBE, Especialista de EBE de UGEL, Especialista de EBE de DRE y DIGEBE), con la opción de que el administrador del programa pueda generar perfiles adicionales en caso de que sea necesario.

Los datos de cada centro, programa o institución, son ingresados por los usuarios designados al sistema que se encuentra habilitado en una plataforma de ambiente web alojada en los servidores del Ministerio de Educación. Los usuarios acceden al programa vía Internet y registran los datos en los campos determinados. La plataforma web del programa permite mantener actualizada la información de manera centralizada y automática, facilitando las consultas y reportes de manera fiable.

Considerando que muchas instituciones no cuentan con acceso a Internet, se ha previsto la exportación e importación de plantillas del programa en formato Excel, las cuales pueden ser completadas desde cualquier ordenador y luego subidas al programa. El sistema informático EBEDAT ha seguido el siguiente proceso de elaboración:



Gráfico N°6 PROCESO DE ELABORACIÓN DEL EBEDAT



Fuente: 1º Informe de Seguimiento de PRODIES. Julio-Diciembre 2010

El sistema ya ha cumplido todas sus etapas salvo la sub. Fase 3.2. de validación sobre pruebas de carga, que implica evaluar la velocidad de transferencia y acceso a la base de datos del programa a nivel de consultas e ingreso de información, así como el rendimiento del programa trabajando bajo varios perfiles e ingreso de datos simultáneos. Asimismo, el sistema ya cuenta con el manual técnico, el manual de usuario y la guía de configuración.

Se ha previsto el ingreso de datos por los grupos focales que son los equipos SAANEE de Lima Metropolitana hasta fines de enero del 2012, para concluir con las pruebas externas y realizar las respectivas correcciones. Su elaboración ha estado a cargo de un consultor externo-programador, quien trabajó junto con un equipo conformado por especialistas del PRODIES y de la DIGEBE.

Indicador 2: A partir del segundo año, el proyecto lleva una estadística completa de los estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas seleccionadas en su área de ejecución pudiendo examinar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

El proyecto cuenta con información estadística de los y las estudiantes con discapacidad, docentes y centros en las regiones intervenidas. Este trabajo se consolidó con el documento **“SAANEE a la vanguardia de la inclusión – Sistematización”**, socializado en un taller los días 21, 22 y 23 de junio del 2011, como producto



de las actividades de monitoreo y seguimiento del proyecto, lo que evidencia el cumplimiento del indicador planificado.

Para implementar este proceso se llevaron a cabo acciones de capacitación de los y las docentes del SAANEE, a fin de que puedan levantar información y llevar una estadística completa de estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas de su área de intervención. Las capacitaciones llevadas a cabo fueron:

- **“Taller para la implementación de las acciones de supervisión, monitoreo y acompañamiento en las Direcciones Regionales de Educación – DRE y Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL, seleccionadas en el marco del PRODIES”**, realizado los días 25, 26 y 27 de octubre del 2010. En este taller también participaron los directores y directoras de los CEBE seleccionados.
- **“Taller: Sistematización, supervisión y monitoreo”**, realizado los días 17, 18 y 19 de febrero del 2011, con la finalidad de realizar un análisis de las acciones que hasta la fecha iban ejecutando los equipos conformados en cada UGEL de las cinco regiones intervenidas a partir de la utilización de instrumentos, planes y metodologías consensuadas en los equipos involucrados de los centros y programas de la EBE y la instituciones educativas inclusivas en el marco del PRODIES.

En las 3 regiones donde se realizó el trabajo de campo se ha podido constatar que la mayoría de docentes participó en este proceso: recogiendo información, procesándola, y en otros casos elaborando el informe de sistematización. En este sentido, los y las docentes coinciden en que la información recogida es muy valiosa y contribuye a mejorar la calidad de sus actividades, al disponer de información estadística cualitativa y cuantitativa actualizada de sus alumnos, colegas y centros. Asimismo, ha significado un nuevo aprendizaje que les ha permitido fortalecer relaciones con las IIEE y con las familias de los y las estudiantes con alguna discapacidad. Sobre la utilidad de la información recogida, ha sido definida como sumamente útil porque contribuye a mejorar el desarrollo de sus actividades al disponer de información actual de sus alumnos/as, colegas y centros.



"(...) hemos aprendido mucho sobre el monitoreo de nuestros niños, hemos participado casi todos con la ilusión de tener esta información que nos permita programar mejor el 2012 (...) con la sistematización podemos intercambiar experiencias, conocer mejor la situación de cada niño y brindarle una atención oportuna (...)":

Indicador 3: Al final del proyecto, al menos el 75 % de estudiantes con discapacidad de las cinco regiones se encuentran matriculados en las IIEE Inclusivas en relación al año 2008 y participan activamente en las actividades escolares.

Según las evidencias recogidas en la evaluación, de un total de 3,200 estudiantes discapacitados residentes en las cinco regiones dónde se ha implementando el proyecto, se ha logrado que 1,369 se encuentren matriculados/as en las IIEE en los niveles de inicial, primaria, secundaria, EBA y ET en el año 2011. Este dato representa un cumplimiento del 46%, respecto al 75% establecido como meta del indicador.

Cuadro N° 8
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD MATRICULADOS/AS EN IIEE INCLUSIVAS

AÑOS	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMAR- CA	LA LIBERTAD	TOTAL
2008	208	59	70	73	10	17	437
2009	277	158	118	110	40	59	762
2010	379	260	149	188	104	90	1170
2011	460	356	197	265	90	91	1459

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La Libertad. Diciembre 2011

Como se observa en el cuadro anterior, si comparamos el número de estudiantes matriculados/as en las instituciones educativas el año 2011 con los del 2008, vemos claramente que las acciones desarrolladas por la intervención han tenido efectos favorables en la inclusión de la población estudiantil con discapacidad. En este punto los y las docentes entrevistados/as coinciden en señalar que las accio-



nes de monitoreo han permitido dar a conocer a un gran número de población que se encontraba oculta y desatendida en las IIEE.

Respecto a la participación del alumnado matriculado en las actividades escolares, los datos proporcionados por los y las docentes encuestados/as, padres y madres de familia entrevistados, así como la revisión de las Sistematización de las 5 regiones, evidencian que un promedio del 87% de estudiantes incluidos participa en las actividades escolares: asistencia a clases, actividades deportivas, artísticas, etc.

De las estadísticas recogidas en las sistematizaciones realizadas por las 5 regiones y en las reuniones con los equipos SAANEE, al analizar el tipo de discapacidad predominante en estudiantes incluidos/as, se extrae que la mayoría presenta una discapacidad de tipo intelectual.

Cuadro N° 9
ESTUDIANTES MATRICULADOS/AS EN LAS IIEE INCLUSIVAS
POR TIPO DE DISCAPACIDAD

DISCAPACIDAD	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
INTELLECTUAL	314	263	124	243	38	63	1045
AUDITIVA	40	57	32	11	37	9	186
VISUAL	5	4	0	7	3	14	33
FISICA	25	9	3	4	12	4	57
OTROS (autismo)	17	7	2	0	0	1	27
Sin información	59	16	36				111
TOTAL	460	356	197	265	90	91	1459

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011

Respecto al nivel educativo, se evidencia que la mayoría de estudiantes incluidos/as en las instituciones educativas de las 5 regiones de intervención son del nivel de



educación primaria. Este dato fue corroborado en el trabajo de campo, donde se tuvo la oportunidad de entrevistar a un total 60 estudiantes de este nivel.

El equipo del SAANEE ha cumplido un rol decisivo en el logro alcanzado, realizando un trabajo de acompañamiento ampliamente reconocido por los padres y madres entrevistados/as en las tres regiones. El equipo SAANEE dispone de un directorio de Instituciones educativas de su ámbito de intervención, y en los casos donde los padres matriculan a sus niños y niñas de forma tardía, el SAANEE los orienta y acompaña en el proceso de matrícula del menor. De la misma forma, si los padres deciden matricular a su niño o niña en una institución cercana a su vivienda, proceden a integrarlo dentro de su programación, coordinan entrevistas con el director/as y docentes del centro para explicar la situación del niño, realizan visitas de seguimiento y apoyo al docente y ponen en marcha capacitaciones dirigidas a todos los y las docentes de la institución de manera que se generen condiciones favorables para la inclusión educativa de cada estudiante.

En base a lo anteriormente expuesto podemos concluir que se evidencia un incremento del número de estudiantes con alguna discapacidad insertados en el sistema educativo regular respecto a años anteriores, siendo este incremento atribuible a la intervención ejecutada.

Indicador 4: 75% de las IIEE seleccionadas evidencian a través de los PEI enfoques y estrategias de inclusión, las que se plasman en la propuesta curricular del Centro mediante el proceso de diversificación.

Inicialmente el proyecto tenía previsto trabajar con 250 IIEE inclusivas en las 5 regiones de ejecución. Sin embargo, en su puesta en marcha logró alcanzar a un total de 283 instituciones educativas, lo que significa un incremento del 13% frente a lo inicialmente planificado. No obstante, sólo un 50% de ellas evidencian en sus PEI el enfoque inclusivo y estrategias de inclusión, y el 60% las plasman en las propuestas curriculares de sus Centros mediante el proceso de diversificación. En igual proporción se encuentran los centros que responden a la diversidad y atienden aspectos de accesibilidad en estos documentos de gestión, por lo cual se concluye que no se ha alcanzado la meta prevista.



La información producto de las entrevistas a directores/as de CEBE y personal del SAANEE muestra que la principal razón de no haberse alcanzado la meta prevista del 75% es el tiempo de duración del proyecto, que limitó la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento y acompañamiento cercano y continuo de las instituciones en este proceso. También han ejercido influencia las limitaciones de presupuesto para los desplazamientos de los y las docentes a las IIEE, así como la carga de trabajo que en muchos casos sobrepasa el horario laboral previsto. Todo ello ha dificultado que el proyecto alcance mayor eficacia en este indicador.

Las evidencias encontradas muestran que la mayoría de IIEE ha incorporado en sus PEI el enfoque inclusivo a nivel estratégico (misión y visión), y están en proceso de hacerlo a un nivel más operativo y plasmarlo en una propuesta curricular que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado.

En las visitas de evaluación los y las docentes del SAANEE indicaban que éste es un proceso gradual, que demanda mayor exigencia y trabajo por parte de las Direcciones Regionales y la UGEL. Señalan que no basta con las capacitaciones y el asesoramiento brindado por el SAANEE y los y las especialistas, sino que hace falta un mayor respaldo por parte de las instancias superiores de educación.

Cuadro N°10 DOCENTES DE CENTROS REGULARES QUE TRABAJAN CON EL ENFOQUE INCLUSIVO

CARACTERISTICAS	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
PEI con enfoque inclusivo	38	22	9	23	14	19	125
Adaptaciones curriculares	35	24	24	23	14	30	150
Atención a la diversidad	35	24	24	23	14	30	150
Accesibilidad	35	24	24	23	14	30	150
N° de IE inclusivas (trabajadas)	72	39	40	58	42	32	283
N° de IE inclusivas (proyectadas)	71	39	40	30	40	30	250

Fuente: Informes entregados por los CEBE, Julio- Diciembre 2011



Indicador 5: Desde el inicio del segundo año del proyecto, 21 CEBE de las cinco regiones evalúan sus resultados a partir de los datos proporcionados por el sistema de acompañamiento y monitoreo, logrando considerables avances en cuanto a su eficacia.

A mediados del segundo año (junio 2011), 23 CEBE comenzaron a contar con los resultados proporcionados por el sistema de acompañamiento y monitoreo. Con esta información han podido valorar los resultados que han alcanzado a la fecha y plasmarlos en un informe de Sistematización, superándose la meta prevista de 25 CEBE participando en este proceso.

De las 5 regiones que forman parte del proyecto, las regiones de Ica y Cajamarca son las que han tenido una menor participación de CEBES según se recoge en el proceso de evaluación, debido a retrasos en el monitoreo de los estudiantes, fiestas de fin de año y la limitación de recursos económicos para los desplazamientos de monitoreo de los y las docentes.

El 90% de docentes encuestados en las 3 regiones afirman que han participado en la sistematización, y que este proceso ha significado todo un aprendizaje personal y grupal que les ha permitido visibilizar sus logros, evaluar su accionar, y ordenar su trabajo en el centro, así como caracterizar y diagnosticar la situación de cada estudiante a su cargo.

Es importante destacar el esfuerzo y motivación desplegado por los y las docentes de los CEBE para realizar la sistematización, e incluso el despliegue de recursos económicos personales para la realización de esta acción. Todo el grupo docente entrevistado coincide en señalar que evaluar sus resultados les ha permitido sobre todo "aprender para mejorar".

"[...] Nos ha permitido ver nuestros logros, hasta dónde hemos podido llegar como CEBE, nuestras limitaciones y a partir de ahí creer que somos capaces de hacerlo [...] ha sido una motivación para todos, ver nuestro sacrificio como docentes plasmado en un documento". Docente del SAANEE

"[...] El proceso de sistematización es fundamental en el proceso de inclusión de alumnos con NEE a la EBR, porque permite describir el resultado de nuestras



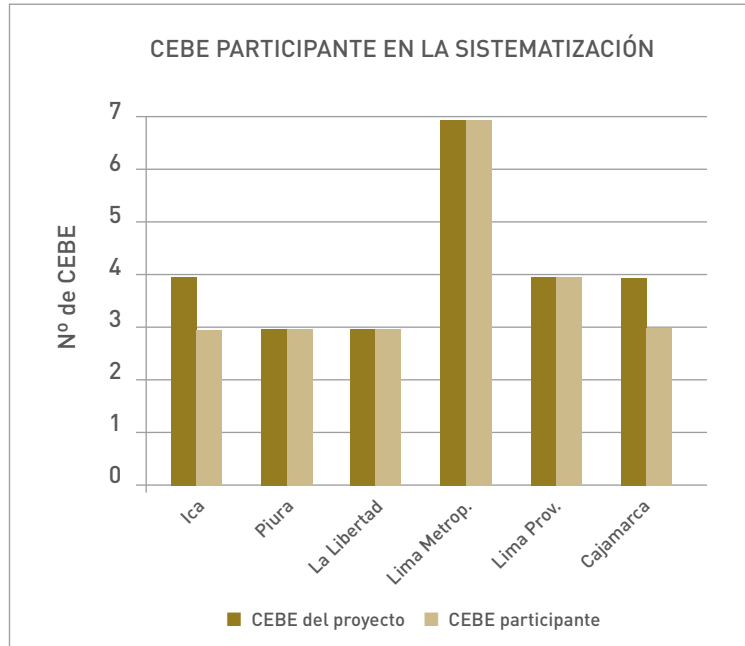
experiencias y determinar los resultados positivos o negativos permitiendo mejorar el proceso de inclusión de nuestros educandos con NEE...*

“Ha sido muy importante realizar el monitoreo de nuestros estudiantes y realizar la sistematización porque estamos rompiendo con viejas prácticas de hacer por hacer y no sistematizar (...) les ha costado a los y las docentes entrar en este proceso, porque a veces se pensaba que era más trabajo, pero al ver el producto final, todos nos hemos dado cuenta de su valor y utilidad (...) incluso nuestra planificación 2012 la hemos realizado en base a esta sistematización”.

Sistematizar las actividades realizadas ha permitido a los CEBE visualizar de forma concreta y práctica los ámbitos de actuación, las acciones, el número de intervenciones en estos ámbitos, así como concluir en los logros, dificultades y plantear sugerencias para el trabajo posterior del equipo SAANEE. Asimismo, ha hecho posible fortalecer el trabajo en equipo y valorar los esfuerzos como conjunto apoyándose mutuamente, además de estimular para investigar y compartir estrategias, medios y técnicas para mejorar la atención a las necesidades educativas del grupo estudiantil. La sistematización fue realizada en base a instrumentos proporcionados tanto por el PRODIES, para la elaboración de los informes, como los creados por ellos mismos para tal efecto.



Gráfico N°7
CEBE PARTICIPANTES EN LA SISTEMATIZACIÓN



Fuente: 3º y 4º Informe de Seguimiento de PRODIES

Indicador 6: Desde el inicio del segundo año del proyecto, 6 CREBE de las cinco regiones evalúan sus resultados a partir de los datos proporcionados por el sistema de acompañamiento y monitoreo logrando considerables avances en cuanto a su eficacia.

Los 6 CREBE de las regiones de implementación del proyecto disponen de la información compilada por el sistema de acompañamiento y monitoreo, a partir de dicha información han iniciado el proceso de evaluar sus resultados y planificar su actuación futura, por lo que se concluye que este indicador no ha sido cumplido según la temporalidad inicialmente planificada. Sin embargo, destacar que los CREBE han recogido información adicional sobre las necesidades de formación demandadas por el grupo docente de sus respectivas regiones, y se encuentran en el proceso de planificación del funcionamiento de sus áreas de servicio.

Cabe señalar como factor determinante para el no logro de este indicador que la mayoría de CREBE han iniciado sus labores en el último semestre del proyecto.



La información facilitada por el sistema de acompañamiento y monitoreo del proyecto les servirá para su planificación del 2012. Por ejemplo en los casos de los CREBE en Huacho, La Libertad y Piura, han incorporado acciones formativas en su Plan Operativo Anual de 2012 a partir de la información provista por el Sistema.

Indicador 7: Desde el inicio del segundo año del proyecto, 5 PRITE de las cinco regiones evalúan sus resultados a partir de los datos proporcionados por el sistema de acompañamiento y monitoreo logrando considerables avances en cuanto a su eficacia.

Según la información recogida en la entrevista a los especialistas de la DRE, los y las docentes de los PRITE no fueron convocados/as y no participaron en los talleres de monitoreo y sistematización, razón por la que no han podido evaluar sus resultados siguiendo los lineamientos dados en la formación. Por tanto, se concluye que no se ha cumplido el indicador planificado.

Indicador 8: Desde el inicio del segundo año del proyecto, cada una de las regiones donde se desarrolló mantienen un SAANEE que trabaja ordenadamente y con resultados aceptables los temas de inclusión para los niños, jóvenes y adultos con NEE.

Los resultados obtenidos muestran que en las 5 regiones dónde se ha implementado el proyecto se mantiene más de un SAANEE trabajando en base a lineamientos normativos y pedagógicos dados y alcanzando resultados favorables en sus ámbitos de intervención, por lo que se concluye que se ha cumplido el indicador planificado. Hay que señalar que este es uno de los indicadores con mayor número de fuentes de verificación recogidas durante el trabajo de campo.

El trabajo del SAANEE en este ámbito fue consolidándose gradualmente, proyectando la intervención hacia las comunidades educativas que recibirían o ya estaban atendiendo al alumnado incluido. Su labor ha sido muy reconocida por los y las especialistas de las DRE, especialistas de la UGEL, así como por los padres y madres de familia. En el caso de los niños, niñas y jóvenes entrevistados/as, el 95% manifiesta que se "sienten acompañados y apoyados" por los y las docentes del SAANEE.



El 50% de docentes de las IIEE encuestados/as califican como alto el nivel de aportación del SAANEE a la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en las IIEE, mientras que el 45% lo califica como medio y sólo el 1% considera que su aportación ha sido baja.

El grupo docente entrevistado del SAANE manifiesta como una limitación para su trabajo las escasas condiciones presupuestarias con las que cuenta. En muchos casos las visitas a las IIEE son cubiertas con sus propios recursos económicos, afectando ello al presupuesto familiar. A esto se suman las propias condiciones geográficas de cada región, que demandan mayores esfuerzos de transporte para desplazarse a cumplir con sus funciones.

Indicador 9: Desde el segundo semestre del año 2 del proyecto, al menos el 75 % de los y las estudiantes con alguna discapacidad en las IIEE seleccionadas siguen sus estudios con adaptaciones curriculares elaboradas por el grupo docente.

Del total de 1,369 estudiantes matriculados/as en las IIEE, 975 han podido seguir sus estudios con adaptaciones curriculares elaboradas por los propios docentes de los centros educativos, lo que representa un porcentaje de cumplimiento del 71%. Se ha tenido acceso a fuentes de verificación que dan cuenta de este logro (fotocopias de adaptaciones curriculares provistas por el SAANEE).



Cuadro N°11
ESTUDIANTES EN LAS IIEE QUE SIGUEN SUS ESTUDIOS CON ADAPTACIONES CURRICULARES ELABORADAS POR LOS Y LAS DOCENTES

NIVEL	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
Inicial	45	24	20	16	7	12	124
Primaria	214	89	110	125	46	56	640
Secundaria	8	0	22	20	22	10	82
EBA	16	6	5	4	14	7	52
ETP	19	5	9	19	9	1	62
SUP	8	0	0	0	0	7	15
TOTAL	310	124	166	184	98	93	975

*Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011
Informes de Seguimiento de PRODIES/Fuentes de verificación del proyecto*

Cuadro N° 12
DOCENTES DE CENTROS REGULARES ASESORADOS/AS POR EL SAANEE PARA REALIZAR ADAPTACIONES CURRICULARES

DOCENTES ASESORADOS	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
Inicial	45	26	16	26	7	18	138
Primaria	214	107	84	131	46	47	629
Secundaria	8	2	54	20	22	41	147
EBA	16	6	4	4	14	7	51
ETP	19	7	8	10	9	1	54
SUP	0	0	0	0	0	11	11
TOTAL	302	148	166	191	98	125	1030

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad.



Cuadro N° 13
DOCENTES QUE REALIZAN ADAPTACIONES CURRICULARES
EN SUS UNIDADES DIDÁCTICAS

DOCENTES	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
Inicial	41	13	16	11	7	13	101
Primaria	125	28	77	99	27	37	393
Secundaria	8	2	47	13	17	23	110
EBA	9	4	4	3	10	0	30
ETP	13	3	5	7	6	3	37
TOTAL	196	50	149	133	67	76	671

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad / Informes de seguimiento de PRODIES

Indicador 10: Desde el segundo semestre del año 2 del proyecto, al menos el 75 % de estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas disponen de material educativo adaptado a sus necesidades de aprendizaje.

Según las evidencias recogidas en la encuesta aplicada a docentes, la revisión de fuentes secundarias y las entrevistas a diferentes actores de tres regiones de intervención, se estima que sólo el 40% de niños, niñas y jóvenes disponen de materiales adaptados a sus necesidades educativas, por lo que se concluye que no se ha alcanzado el indicador planificado.

Cuadro N°14
ESTUDIANTES DE IIEE QUE DISPONEN DE MATERIAL EDUCATIVO ADAPTADO

Disposición de materiales educativos adaptados	%
1. Sí disponen de material adaptado a sus necesidades	60%
2. No disponen de material adaptado a sus necesidades	39%
3. No responde	1%

Fuente: Encuesta a docentes de las regiones de Piura, La Libertad y Lima



Los actores involucrados en la intervención identifican como principales obstáculos que han limitado el cumplimiento de este indicador:

- Escasos recursos económicos para el acompañamiento de los y las docentes en el proceso de elaboración y adaptación de materiales a la enseñanza y la evaluación de los estudiantes incluidos/as.
- Inexperiencia del equipo docente de las IIEE y temores personales frente al proceso de inclusión.
- Escasez de materiales y recursos económicos para elaborar materiales adaptados.
- Exceso de carga laboral que limita la dedicación de tiempo de los y las docentes a esta actividad.

Sin embargo se ha podido evidenciar que a pesar de estas dificultades se está avanzando en este proceso. Así, en las regiones que se han visitado, como el caso de Piura y La Libertad, se ha tenido acceso a diferentes materiales de enseñanza elaborados por los y las docentes con apoyo de docentes del SAANEE que dan cuenta de este proceso.

En las entrevistas realizadas se ha podido verificar que el tipo de discapacidad ha influido en el nivel de logro en la elaboración de materiales. De esta manera, cuando “más leve” es la discapacidad, mayor es la facilidad de los y las docentes para realizar adaptación de los materiales a las necesidades del alumnado, siendo más difícil para ellos/as preparar materiales para estudiantes que presentan alguna discapacidad mayor.

Indicador 11: A partir del segundo año de la ejecución del proyecto, al menos 75% de niños y niñas incluidos/as de las instituciones educativas seleccionadas participan sin dificultad en actividades extracurriculares promovidas por la comunidad y/o la institución educativa inclusiva

Según los datos estadísticos recogidos en la sistematización, del total de 1369 estudiantes matriculados en los Centros Educativos Incluidos se ha logrado promover la participación activa del 75% de estudiantes incluidos en actividades escolares extracurriculares. Por tanto, se concluye que el grado de cumplimiento de este indicador es alto.



El 81% de docentes encuestados/as de las instituciones educativas inclusivas manifiestan que han realizado actividades extracurriculares con participación no sólo de los estudiantes incluidos/as, sino también de sus padres, madres y hermanos/as. Las actividades extracurriculares implementadas fueron:

- Paseos de campo de confraternidad
- Actividades recreativas y deportivas
- Actividades por aniversario
- Campañas de sensibilización del buen uso del agua y la tala indiscriminada de árboles
- Campaña sobre arborización
- Campaña sobre recojo de material desechable
- Pasacalles, Campeonatos, Concursos

Los padres y madres entrevistados/as en las regiones de Piura y La Libertad señalan que como resultado del trabajo entre el SAANEE y las IIEE, sus hijos e hijas han mejorado notoriamente en el nivel de participación e integración a la dinámica educativa. Afirman que este logro es resultado del proceso de "apertura y cambio de actitudes" que poco a poco se está dando en las instituciones educativas, del cual el proyecto PRODIES es impulsor. Asimismo, resaltan el trabajo realizado por los equipo SAANEE en el acompañamiento, sensibilización y motivación brindada para que sus hijos e hijas participen en las actividades extracurriculares. En el trabajo de campo realizado se ha podido revisar diversas fuentes de verificación que evidencian estos logros.

Por ejemplo en la región Cajamarca, en Jaén el CEBE Corazón de Jesús, según los datos reportados en su informe de sistematización, el 90% de Instituciones educativas de su ámbito de intervención promueven actividades incluyendo a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

En el caso de Lima Provincias, en los grupos focales realizados con los padres y madres en la Ciudad de Huaral se encontró que las madres manifestaban que sus hijos e hijas eran excluidos/as por el profesorado de las IIEE de participar en las actividades extracurriculares recreativas (paseos y visitas), manifestando que "un niño especial es como atender a 4 niños sin problemas especiales", lo que no



sucedía para invitarlos a participar en actividades de sensibilización (pasacalles y marchas).

Indicador 12: Al final del proyecto, los y las especialistas de las DRE y UGEL de las regiones seleccionadas han llevado a cabo en forma planificada las capacitaciones dirigidas a los agentes de las IIEE obteniendo buenos resultados.

Según la información recogida en las entrevistas a los y las especialistas de la DRE y UGEL de Piura, La Libertad, Lima Metropolitana y Lima Provincias, no se han podido llevar a cabo estas actividades de capacitación desde estas instancias, debido al reducido tiempo con que contaban, la falta de recursos y la alta carga laboral que manejan. Por esta razón optaron, en muchos casos, por apoyar las capacitaciones réplicas que los y las docentes del CEBE y CREBE desarrollaban. Para el 2012 tienen previsto realizar estas acciones, las cuales han sido incluidas en sus respectivos Planes Operativos Anuales.

Todavía está en proceso lograr que la totalidad de especialistas de las DRE y UGEL se involucren más en las acciones formativas para promover una real inclusión y calidad de atención a los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad en sus respectivos ámbitos de intervención. Resaltan regiones como Piura, La Libertad y Cajamarca, dónde se evidencia que los y las especialistas de la DRE han tenido mayor disposición de apoyar activa y comprometidamente este proceso, según testimonios recogidos y fuentes consultadas. El 53% de docentes encuestados valoran como positivo el trabajo del grupo de especialistas de las DRE en las acciones de réplica de capacitaciones, destacando en su mayoría que resulta necesario un mayor compromiso y acompañamiento eficaz para el cumplimiento de estas acciones.

Respecto a la UGEL, el 80% de docentes encuestados afirma que han recibido poco apoyo para las actividades formativas de los y las especialistas de la UGEL. Una de las razones principales que manifestaron es la sobrecarga de otras actividades asignadas desde la propia UGEL, lo que limitó notoriamente el tiempo que destinaron al trabajo de inclusión educativa en las IIEE de su jurisdicción.



Indicador 13: Durante la ejecución del proyecto, los y las especialistas de la DIGEBE han diseñado y llevado a cabo 3 cursos presenciales con calidad técnica para profesionales de la EBE de las regiones del proyecto.

Este componente es uno de los más reconocidos por los diferentes actores vinculados a la intervención. Se evidencia que el proceso formativo desarrollado ha servido de base para la ejecución de las acciones del SAANEE, CEBE, CREBE y el trabajo en las instituciones educativas inclusivas. La formación brindó lineamientos técnico-pedagógicos, herramientas, estrategias y metodologías para el ejercicio de sus labores en el nivel que le correspondía a cada actor vinculado al proyecto.

Se planificó aplicar como estrategia formativa una metodología de capacitación en "cascada" con participación de especialistas de la DRE y UGEL, docentes de CEBE, SAANEE y CREBE, quienes en sus respectivos ámbitos de intervención tendrían que realizar acciones de réplica con el fin de tener un efecto catalizador y alcanzar a un mayor número de docentes.

Se evidencia que hubo un alto nivel de involucramiento de los y las especialistas de la DIGEBE en la planificación, ejecución y seguimiento de un total de 8 cursos formativos a su cargo, superándose ampliamente el indicador planificado de 3 cursos presenciales, alcanzándose un alto nivel de logro. Particular importancia tuvieron las acciones de capacitación referidas a la inclusión educativa y a la especialización en atención a personas con discapacidad. La planificación, organización y evaluación de estos cursos fueron responsabilidad directa del grupo de especialistas de la DIGEBE.

En la encuesta realizada a los y las docentes, se encontró que el 70% califica como bueno el nivel de cualificación del grupo de especialistas de la DIGEBE responsables de estos cursos de formación.

De los 8 cursos presenciales realizados, 6 fueron llevados a cabo en regiones y 8 en Lima metropolitana.



Cuadro N°15

CURSOS PRESENCIALES DESARROLLADOS POR LA DIGEBE

N°	DENOMINACIÓN DEL TALLER	META	SEDES DE EJECUCIÓN	FECHAS
1	Conversión y respuesta educativa en el CEBE	511 participantes	Regiones	16 y 17 de abril 2010
			Lima Metropolitana	26 y 28 de abril 2010
2	Educación Inclusiva – Intervención del Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales-SAANEE	318 participantes	Regiones	27, 28 y 29 de Mayo 2010
			Lima Metropolitana	7 y 9 de Junio 2010
3	Trabajo con Familia y Comunidad	253 participantes	Regiones	julio a diciembre del 2010
			Lima Metropolitana	
4	Implementación de las acciones de Supervisión, Monitoreo y Acompañamiento en las Direcciones Regionales de Educación – DRE y Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL, seleccionadas en el marco del PRODIES	125 participantes	Lima Metropolitana	25 al 27 de octubre 2010
5	Validación del plan de Supervisión, Monitoreo y Sistematización	51 participantes	Regiones	17, 18 y 19 de febrero del 2011
			Lima Metropolitana*	
6	Gestionando el cambio en los centros de educación especial	191 directores	Lima Metropolitana	10, 11 y 12 de noviembre 2011
7	Capacitación a docentes en Lengua de Señas – Consultor Externo	391 participantes	Regiones	01 de julio al 22 de noviembre 2011
			Lima Metropolitana	
8	El SAANEE a la vanguardia de la Inclusión (presencial del curso virtual)	83 participantes	Regiones	21 al 23 de junio 2011
			Lima Metropolitana	

Fuente: 3º Informe de Seguimiento del proyecto- Junio 2011

El grupo de docentes entrevistados/as han valorado los cursos presenciales como altamente provechosos y útiles para el desempeño de sus labores educativas, resaltando el valor no sólo formativo de estos espacios, permitiéndoles:

- Intercambiar puntos de vista sobre la temática
- Estandarizar rutas de intervención
- Socializar experiencias e intercambiar estrategias y metodologías de intervención



- Formar una red de docentes
- Fortalecer su motivación de trabajo y compromiso con la educación inclusiva
- Recrearse y divertirse

“Los cursos nos han servido mucho para mejorar nuestro trabajo, realmente para nosotros es lo mejor que nos deja el proyecto, porque nos ha dado la oportunidad de actualizarnos, aprender nuevas metodologías de enseñanza y nos han motivado a esforzarnos por nuestros alumnos”.

“Las capacitaciones han sido de un alto nivel, los y las especialistas nos han enseñado lo mejor que saben (...) también nos ha permitido conocer docentes de otras escuelas e intercambiar buenas prácticas”.

“En mi CEBE estamos muy contentos de haber podido participar en las capacitaciones, porque vemos como hemos crecido en un año y los padres y madres reconocen que nuestro trabajo es más útil (...) espero que nos sigan capacitando para seguir mejorando (...)”.

“He vencido mis propios temores y hoy me siento más capacitada y segura para orientar a los y las docentes”.



Resultado 2

DIGEBE fortalecida con un Equipo de Especialistas de DRE – UGEL y profesionales de la EBE capacitados adecuadamente para conducir el proceso de conversión y reorientación de los servicios de la EBE, al haber aplicado y validado satisfactoriamente el PRODIES en las cinco regiones seleccionadas del país.

Para medir este resultado se cuenta con los siguientes indicadores:

Indicador 1: Tres meses después de iniciado el proyecto, la DIGEBE cuenta con un Plan de Conversión y Reorientación de los Servicios y comienza a aplicarlo con rigurosidad en las zonas seleccionadas.

El retraso en el inicio de la ejecución del proyecto influyó para que este producto no se lograra en los plazos establecidos inicialmente, por lo que se tuvo que reprogramar esta actividad siendo concluida en el segundo semestre del primer año de ejecución del proyecto, no cumpliéndose por tanto el indicador en el plazo programado.

Se han recogido evidencias de que el proceso de conversión y reorientación de los servicios de los CEBE se ha puesto en marcha con resultados favorables. Se ha logrado que 24 CEBE lleven a cabo este proceso en las cinco regiones donde se ha implementado el proyecto. Sólo existe un caso de no conversión dentro del grupo de los 25 CEBE seleccionados, es un CEBE ubicado en Lima Metropolitana. En el caso de la reorientación de los PRITE, no se ha tenido acceso a información que dé cuenta de los avances alcanzados.

Indicador 2: Desde el sexto mes de iniciado el proyecto hasta el final, los especialistas de la DIGEBE acompañan y vigilan la aplicación del Plan de Conversión y Reorientación de los Servicios.

Las actividades de monitoreo, acompañamiento y vigilancia a la aplicación del Plan de Conversión y reorientación de los Servicios se vieron afectadas por las siguientes razones: retraso en la elaboración del Plan (culminado en el segundo



semestre del primer año), limitado tiempo de duración del proyecto y falta de recursos económicos necesarios para el seguimiento del proyecto.

Las actividades de monitoreo de la aplicación del Plan de Conversión que se pudieron realizar fueron durante los viajes a las regiones para desarrollar acciones formativas. En estos desplazamientos se acompañaba y supervisaban no sólo la aplicación del Plan de Conversión sino también las demás actividades planificadas, dado que en su mayoría los procesos fueron emprendidos simultáneamente. Se concluye que el grado de cumplimiento de este indicador es bajo ya que no se realizó según lo planificado.

Al respecto los técnicos y técnicas de la DIGEBE manifiestan lo siguiente:

“El monitoreo del proyecto ha sido en general algo a mejorar (...) teníamos muchas actividades que ejecutar, preparar las formaciones, elaborar materiales, etc. y no contábamos con un Plan de monitoreo, ni una persona responsable específicamente de esa función, todo ello dificultó que se pueda hacer un acompañamiento eficaz”.

Si bien se cumplió en elaborar los informes de seguimiento semestrales, para una intervención de tal dimensión y alcance se hace necesario un Sistema de monitoreo del proyecto, con instrumentos de recojo de información que permita medir periódicamente el avance en el logro de los indicadores del proyecto.

Indicador 3: A partir de Julio del primer año del proyecto, el 100% de PRITES seleccionados reorientan con éxito su servicio en el ámbito de su competencia.

En base a la información a la que se ha tenido acceso se observa que el proyecto no ha cumplido en lograr este indicador al 100%. Las acciones desarrolladas con los PRITE fueron eminentemente formativas. El personal técnico del proyecto reconoce el bajo nivel de atención dado a los PRITE, manifestando que la principal razón fue que se debían desarrollar varios componentes y el tiempo de ejecución del proyecto limitó que se realizara un acompañamiento sistemático a todos los niveles.



En la sistematización se ha encontrado muy poca información referida a los PRITE. Sólo se cuenta con la información disponible sobre el número de docentes capacitados/as y estudiantes cubiertos/as por el proyecto, sin llegar a recoger y sistematizar la información establecida.

Cuadro N°16
INFORMACIÓN SOBRE EL PRITE

	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
Estudiantes de PRITE	40	40	40	40	40	40	240
Docentes de PRITE	3	3	3	3	3	3	18
N° total de PRITE	1	0	1	1	1	1	5

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011

Se ha logrado capacitar a docentes de 5 PRITES (Piura, La Libertad, Cajamarca, Lima Metropolitana y Lima Provincias), beneficiándose a un total de 18 docentes, 3 por cada región. En lo referente a los estudiantes atendidos/as por el proyecto, se destaca que se ha logrado alcanzar a 240 de los PRITE de las 5 regiones de intervención.

Indicador 4: Desde el segundo trimestre del año 2010, 100 % de los y las docentes que participen en el proyecto cuentan con documentos técnico normativos y pedagógicos necesarios para orientarse en su trabajo.

En las entrevistas realizadas a docentes de IIEE y especialistas de la DRE y UGEL, señalan que se ha cumplido en entregar los documentos técnicos normativos y pedagógicos necesarios para realizar sus tareas educativas, sin embargo, no se logró alcanzar al 100% de docentes participantes en el proyecto en las cinco regiones. En el terreno se han recogido evidencias que confirman este hecho. La razón principal es que la cantidad de documentos impresos no cubre el número de docentes participantes en el proyecto, por lo que en muchos casos tuvieron que fotocopiar materiales o compartirlos en grupos. Se concluye que no se logró alcanzar al total de docentes, si bien no se cuenta con información suficiente para establecer el % de docentes que cuentan con estos materiales.



Indicador 5: Desde Setiembre del 2009, 100 % de los agentes que participan en el proyecto cuentan con un boletín informativo sobre avance del proyecto y sobre Educación Inclusiva.

Si bien el indicador no establece la frecuencia de edición del boletín, en el documento marco del proyecto¹⁸, se especifica que existe una partida presupuestaria destinada a este fin y se establece que su edición es trimestral. Durante toda la ejecución del proyecto sólo se elaboró un boletín llamado "Inclusión", por lo que podemos concluir que no se cumplió la meta planificada para el indicador. Según manifestaron los y las responsables de la gestión del proyecto, no se continuó elaborando otras ediciones sobre todo por el alto costo su impresión, razón por la que se priorizó destinar esa partida presupuestaria a acciones formativas que tenían mayor alcance e impacto. El grupo docente entrevistado considera el boletín informativo entregado como una herramienta valiosa que les aportó información valiosa y les permitió conocer las acciones emprendidas en otras regiones.

Indicador 6: A partir del tercer mes del inicio del proyecto, todos los y las docentes de los CEBE seleccionados/as se han organizado en Grupos de Inter Aprendizaje y participan cada dos meses en sus jornadas pedagógicas.

En las entrevistas realizadas los y las docentes, directores/as y especialistas de la DRE y UGEL coinciden en señalar que este indicador supuso una actividad muy ambiciosa para el tiempo de duración del proyecto. Si bien les aportaba información y fortalecía sus capacidades, demandaba un mayor esfuerzo y se cruzaba con las diferentes actividades programadas, por lo que la organización de los Grupos de Aprendizaje fue progresiva a medida que se iba implementando el proyecto, y no a partir del tercer mes de inicio de la intervención como estaba previsto.

No se ha logrado incentivar la participación de todos los y las docentes de los CEBE en los Grupos de Aprendizaje en las regiones de intervención. Tal es el caso de Lima Metropolitana, que no registra en la sistematización datos de haber realizado jornadas de inter aprendizaje.

18 PRODOC-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES). Programa de Cooperación Hispano Peruano. Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación de España. Junio 2009. [pag.51]



Según la información recogida en la sistematización y las entrevistas a los y las docentes, los CEBE de la región de La Libertad registran como ejecutadas 26 jornadas pedagógicas en el 2010. En el caso del CEBE Talara no se pudo ejecutar esta actividad a partir del tercer mes de iniciado el proyecto y con la frecuencia esperada. En el caso del CEBE Piura si se realizaron los grupos de inter aprendizaje pero dentro de las reuniones del SAANEE. En el caso del CEBE Sullana se logró organizar los grupos de inter aprendizaje a mediados del proyecto, y no se pudieron llevar a cabo las jornadas de aprendizaje con la frecuencia planificada. Todos los directores/as de CEBE entrevistados/as coinciden que el principal obstáculo ha sido el escaso tiempo con que contaban para la realización de las actividades. Se concluye que no se ha alcanzado este indicador.

Cuadro N°17
JORNADAS DE INTERAPRENDIZAJE DE DOCENTES

AÑO	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
2010	64	32	12	25	54	187
2011	20	42	6	10	36	114
TOTAL	84	74	18	35	90	301

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011

Indicador 7: Durante los dos años de duración del proyecto, al menos 650 docentes de las cinco regiones seleccionadas han seguido un curso de capacitación inclusiva a distancia habiendo concluido satisfactoriamente.

Durante la intervención se han llevado a cabo dos cursos de formación a distancia.

- El primero fue desarrollado con el nombre de **“Educación inclusiva para atender a la diversidad”** tuvo una duración de 3 meses (iniciando el 14 de marzo y concluyendo el 27 de mayo), con 11 sesiones de 209 horas. Del cual 471 alumnos/as aprobaron el curso.
- El segundo curso desarrollado fue **“Respuesta educativa y estrategias para el aprendizaje: taller sobre metodología oral para estudian-**



tes sordos", tuvo una duración de 3 meses (iniciando el 7 de marzo hasta el 28 de junio) con 9 módulos de 280 horas. Del cual 172 docentes aprobaron el curso.

En los dos cursos se logró capacitar a un total de 643 docentes de las regiones de intervención, lográndose un 98% de cumplimiento de la meta del indicador. Todos los y las docentes participantes en ambos cursos tuvieron un rendimiento satisfactorio y culminaron aprobando el curso.

Los cursos se desarrollaron, principalmente, desde la plataforma virtual del Ministerio de Educación. Los tutores y tutoras fueron docentes especializados/as, que se contrataron conjuntamente entre la DIGEBE y el proyecto PRODIES. La experiencia lograda permitirá que estos cursos sean replicados en posteriores convocatorias.

Sobre la eficacia del método empleado, el 83% de docentes encuestados/as durante el trabajo de campo manifiesta que ha aprendido más a través de las capacitaciones presenciales, mientras que el 17% se decanta por la formación a distancia. El valor que los y las docentes asignan a los cursos a distancia radica en las facilidades de tiempo que tienen para estudiar y el bajo costo que implica. Asimismo, señalan como principal dificultad las limitaciones de acceso a internet en sus regiones y el limitado manejo de programas informáticos, lo que ha dificultado en algunos casos que tengan un mayor aprendizaje.

Indicador 8: En el segundo año del proyecto, 30 docentes, especialistas de DRE y UGEL, han viajado fuera de su región para conocer otras experiencias de educación inclusiva e intercambiarlas con sus pares de otras regiones del proyecto.

Esta actividad no fue realizada. En su lugar se llevó a cabo el taller "SAANEE a la vanguardia de la sistematización", por lo que el nivel de logro es nulo.



Indicador 9: 100% de los centros seleccionados por el proyecto han sido convertidos a CEBE y al final del 2010 su desenvolvimiento es satisfactorio.

Como se mencionaba en el indicador 1.2.2., sólo existe un caso de no conversión dentro del grupo de los 25 CEBE seleccionados y se trata del Centro San Bartolomé ubicado en el Cercado de Lima. La demora de esta conversión está compartida con el resto de CEBES dentro de esta UGEL. En la actualidad se está buscando otorgar una conversión al conjunto de los centros.

En el grupo focal realizado con los padres y madres de familia para conocer el nivel de satisfacción con el grupo docente del CEBE se pudo evidenciar un alto nivel de satisfacción con los servicios brindados por los y las docentes, consideran su labor profesional de mucho aporte y soporte para sus hijos e hijas y sus familias.

Indicador 10: Profesionales de la EBE cuentan con documentos técnicos normativos y pedagógicos elaborados por la DIGEBE que orientan su intervención en los diferentes servicios.

En el trabajo de campo realizado se ha podido verificar que todas las regiones cuentan con materiales elaborados por los y las especialistas de la DIGEBE a nivel de los CEBES y CREBES. Sin embargo, los y las docentes de las IIEE no han podido tener acceso a estos documentos ya que la edición no logró cubrir al 100% de docentes que participaron en el proyecto. Por esta razón optaron por fotocopiar los materiales y en otros casos los materiales se encuentran a disposición de los y las docentes en la biblioteca, para préstamo. En todas las regiones se ha tenido acceso a las actas de entrega de materiales, pudiéndose constatar su entrega al grupo beneficiario.

Los y las profesionales entrevistados/as en las regiones coinciden en la importancia de esta documentación ya que:

- Brinda lineamientos a seguir para una correcta adaptación curricular
- Permite una mejor organización de las IIEE inclusivas
- Fortalece las estrategias de intervención del equipo SAANEE
- Favorece el trabajo con los padres y madres de familia a fin de que desempeñen su función en el quehacer educativo de su hijo/a, tanto en



la escuela como en su hogar, siendo esto fundamental para el éxito de la inclusión

- Aporta estrategias de cómo llevar a cabo el proceso de sensibilización comunitaria
- Facilita a los y las docentes inclusivos fuentes de información que les permitan adaptar sus metodologías, materiales y evaluaciones
- Promueve el intercambio de experiencias y aprendizajes entre los y las docentes de las IIEE.

Como actividades no programadas se han enviado materiales pedagógicos y normativos a nivel nacional, tal como se expone en el anexo 10 del informe.

Indicador 11: Desde Septiembre del 2009, el 75 % de los y las docentes adaptan la metodología, los materiales y evalúan con criterio técnico y en forma individual a cada alumno incluido

Según lo recogido en los informes de sistematización de las regiones y las entrevistas realizadas, del número total de docentes informados/as, sensibilizados/as y asesorados/as por el SAANEE, solo un promedio del 10 % adaptan sus metodologías, materiales y evaluaciones con criterio técnico y en forma individual de acuerdo a las necesidades educativas especiales de cada alumno/a incluido/a, lo que representa un nivel de cumplimiento del 13 %. El grupo especialista entrevistado afirma que este es un proceso que está en marcha, y que es muy limitado el tiempo de iniciado para valorar logros, dado que para muchos/as docentes de las IIEE es la primera vez que tienen contacto con esta temática y están en proceso de aprendizaje.

Mayor limitación se encuentra en el momento de evaluar a cada estudiante, punto dónde se evidencia un menor grado de cumplimiento del indicador.

“Para mí todo esto de la inclusión es nuevo, he puesto mi mayor esfuerzo pero me costaba mucho, tenía que vencer mi temor personal, no es fácil para nosotros enfrentarnos tan abruptamente a este cambio, un cambio que nos llegó sin estar preparados y eso da temor (...)lo más complicado es que no tenemos tiempo suficiente, ni recursos para preparar materiales para las clases, en el



caso de las evaluaciones se nos complica más porque nos falta preparación, sin el apoyo del SAANEE sería mucho más difícil”.

La falta de formación, experiencia, tiempo y recursos son las principales razones del bajo cumplimiento de este indicador. El grupo docente del SAANEE, especialistas y docentes de las IIEE coinciden en que es necesario seguir fortaleciendo las capacidades de la docencia, quienes no se encuentran suficientemente preparados para que la inclusión educativa sea realmente efectiva. El grupo docente es el responsable en las IIEE de dar una respuesta eficaz a las necesidades educativas de cada estudiante, considerando su ritmo y estilo de aprendizaje. Destacan como un logro la disposición de aprender y el cambio de actitud de los y las docentes para recibir a estudiantes con discapacidad en las aulas.

“ Tienen buena voluntad para aprender y sobre todo mucho ingenio para reciclar materiales (...) cuando están motivados uno se asombra de las cosas que pueden hacer, superando las barreras de la falta de recursos económicos, sin embargo aún tienen dificultad para hacerlo solos(...) hay que dar más pasos aún de ensayo para que aprendan a caminar solos”.

Cuadro N° 18 ADAPTACIÓN DE METODOLOGÍAS, MATERIALES Y EVALUACIONES

ADAPTACION	LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
METODOLOGÍA	200	50	153	163	49	65	680
MATERIALES	115	50	109	139	82	61	556
EVALUACION	159	50	143	151	44	63	610

*Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad.
Diciembre 2011*

Indicador 12: Al término del proyecto la EBE cuenta con una propuesta de indicadores de inclusión a partir del ámbito de intervención del proyecto.

A partir de la información de las sistematizaciones de las regiones, se pudo encontrar que sólo la región de Ica cuenta con una propuesta de 20 indicadores de inclusión. El resto de regiones no han planteado los procesos de análisis, for-



mulación y validación para la elaboración de una propuesta de indicadores de inclusión, por lo que se concluye que el grado de cumplimiento de este indicador es bajo.

Una lección aprendida identificada por la Región Ica en esta labor es que se ha tenido que investigar información sobre la problemática de los niños y niñas, de los padres y madres, y de la comunidad, demandando un tiempo valioso para su análisis y reflexión. A la hora de la elección final de los indicadores se tuvieron discrepancias que finalmente fueron consensuadas con el condicionamiento de su validación en la práctica (por retroalimentar e implementar el proceso).

Indicador 13: Durante los dos años del proyecto, 60 especialistas de la DIGEBE y de las DRE y UGEL han viajado fuera de su región para conocer otras experiencias de educación inclusiva y departir sus experiencias con los colegas de otras regionales del proyecto.

Estas actividades inicialmente planificadas no fueron realizadas, por lo que no se ha cumplido en alcanzar la meta establecida para el indicador. Según manifiestan el grupo responsable del proyecto la razón principal ha sido el escaso tiempo, por ello se vio pertinente su reformulación. No se realizó esta actividad con los y las especialistas de la DRE y UGEL.

Indicador 14: Los SAANEE fortalecidos de las regiones seleccionadas del ámbito de intervención del PRODIES ejecutan al menos una capacitación dirigida a los padres de familia de estudiantes con y sin discapacidad.

Para cumplir con este indicador los y las docentes del SAANEE fueron capacitados en el "Taller de estrategias para el trabajo con la familia y la comunidad". De esta forma, estando empoderados/as realizaron las capacitaciones a los padres y madres de familia. En total se registra que en los 2 años de ejecución del proyecto, los y las docentes del CEBE, SAANEE y II.EE. desarrollaron un total de 811 capacitaciones en las regiones intervenidas¹⁹, por lo que se concluye que el grado de cumplimiento de este indicador es alto.

19 Informes de Sistematización. Regiones de Lima metropolitana, Lima Provincias, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011



El elevado número de capacitaciones a los padres y madres de familia se debe a que ésta es una actividad de permanente realización por los y las docentes por ser de gran importancia para el proceso inclusivo del alumnado en las IIEE, dado que fortalece la confianza y la seguridad de los padres y madres en la educación de sus hijos/as. Un aspecto muy importante a destacar es que estos espacios han contribuido a que los padres y madres compartan sus experiencias y se apoyen mutuamente. El 90% de padres y madres entrevistados/as manifiestan que la formación recibida en las capacitaciones les ha permitido en muchos casos colaborar con el proceso educativo-terapéutico de sus hijos e hijas, reforzando el trabajo pedagógico realizado por cada docente en la IIEE y SAANEE. Al respecto manifiestan:

“Las capacitaciones han sido valiosísimas porque nos han permitido apoyar a nuestros hijos en las casas, saber cómo tratarlos, entenderlos más, mejorar nuestra comunicación y sentir que también nosotros podemos colaborar en su educación”.

“He aprendido a ser maestra y psicóloga de mi hija (...) me siento más cercana a mi niña y sobre todo veo que haciendo los ejercicios en casa ella mejora más (...) no ha sido fácil porque yo trabajo, pero participar me ha ayudado mucho (...) ahora entiendo más el duro trabajo de los y las docentes”.

“Estas capacitaciones deberían de seguir dándose, tenemos mucho que aprender y es necesario que nos capaciten más (...) nosotros también podemos apoyar en casa a nuestros hijos, también deberían capacitar a los hermanos para que ellos apoyen más”. (Padre de familia)

Estos talleres se convirtieron en espacios de reflexión, donde los padres y madres han compartido sus experiencias y se han dado soporte emocional unos a otros. En los grupos focales los padres y madres de familia señalaron claramente lo “alentador” que fue conocer la realidad de otros padres y madres que afrontan circunstancias similares. Al respecto señalan que compartir experiencias les ha ayudado a no “perder la esperanza” y “revalorar a sus hijos”. Los talleres les han ayudado a sentirse un poco más fuertes, vencer los miedos, vergüenza y luchar para que sus hijos e hijas no sean discriminados/as.



Cuadro N°19
CAPACITACIONES DESARROLLADAS POR EL SAANEE A PADRES Y MADRES

LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
55	137	285	54	64	216	811

*Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011
Informes de Seguimiento de PRODIES*

Resultado 3

DIGEBE fortalecida con un Equipo Técnico Administrativo gestionando el modelo de organización, administración y funcionamiento del PRODIES en una infraestructura apropiada que dispone de los recursos necesarios.

Para medir el grado de cumplimiento de este resultado fueron planificados los siguientes indicadores que se enuncian a continuación.

Indicador 1: Desde el segundo mes del proyecto, la DIGEBE dispone de un equipo de especialistas que ejecutan con eficacia las actividades propias de su especialidad en la Sede Central del PRODIES y en las DRE y UGEL seleccionadas.

Desde el primer mes del proyecto, la DIGEBE dispuso de un equipo de especialistas quienes desarrollaron sus funciones eficazmente, evidenciándose un alto nivel de cumplimiento del indicador planificado. La ejecución del proyecto recaía sobre el personal especializado de la DIGEBE, trabajo que sería reforzado con algunas contrataciones con cargo al presupuesto del PRODIES.

El 7% de docentes encuestados/as califica como excelente el nivel de cualificación profesional del grupo de especialistas de la DIGEBE, el 71% los califica como buenos y 13% como regulares. Durante la ejecución del proyecto, con la finalidad de fortalecer las capacidades de los y las especialistas de la DIGEBE, se ha llevado a cabo una capacitación anual sobre planificación y gestión.



Indicador 2: Desde el primer mes del proyecto, la DIGEBE dispone de un equipo de administrativos/as contratados/as que facilitan la ejecución de las actividades poniendo a disposición oportunamente los recursos necesarios para ello.

Este es uno de los indicadores que tiene deficiencias en su formulación. La revisión de la documentación administrativa da cuenta de que el proyecto contó con personal administrativo contratado desde el primer mes de inicio de la intervención, esto con la finalidad de facilitar la ejecución de las actividades poniendo a disposición oportunamente los recursos necesarios para este fin, evidenciándose un alto grado de cumplimiento según lo planificado.

Indicador 3: Todo el personal contratado por el proyecto percibe sus haberes puntualmente cada fin de mes.

Este también es uno de los indicadores que tiene deficiencias en su formulación. Se ha tenido acceso a información que da cuenta del cumplimiento del pago de haberes de manera puntual a todo el personal técnico administrativo del proyecto.

Indicador 4: Desde el primer día de desarrollo del proyecto, el equipo de dirección gestiona el PRODIES y los Centros de Recursos procurando alcanzar los resultados en forma oportuna y con calidad.

Menor énfasis se dio a la gestión del resultado 4 de sensibilización a la familia y la comunidad. En general el equipo de dirección cumplió en gestionar eficaz y oportunamente el proyecto y los centros de recursos desde el inicio de la ejecución de la intervención, alcanzándose un alto grado de cumplimiento del indicador. El grupo de especialistas de la DIGEBE entrevistado coincide en valorar positivamente la gestión llevada a cabo y destaca el compromiso y experiencia del equipo que gestionó el proyecto.



Indicador 5: Para comenzar el segundo semestre del año 2009, el Centro Nacional de Recursos ha sido modernizado desde su infraestructura, e implementado con equipos y mobiliario para brindar servicios de documentación, producción de materiales, capacitación, atención a alumnos con discapacidad severa y otros relacionados con la EBE.

Se han recogido suficientes evidencias que dan cuenta del cumplimiento de este indicador si bien no en la temporalidad establecida.

Mediante Resolución Directoral Regional N° 01262-2009-DRELM, se designó al Centro de Educación Especial N° 05 ubicado en la Calle Manuel Gómez N° 435 del distrito de Lince, como Centro de Recursos de Educación Básica Especial "Víctor Raúl Haya de la Torre". Dicho Centro no sólo tiene como función la administración de los recursos específicos relacionados con las necesidades educativas básicas, sino también la función de brindar servicios directamente al alumnado y profesorado así como convertirse en un centro piloto de la DIGEBE y albergar, temporalmente, las oficinas del PRODIES.

Bajo esta perspectiva se convocó y seleccionó a una Arquitecta para la elaboración de planos, los expedientes técnicos y la supervisión de la implementación y adecuación del local del Centro de Recursos para Educación Básica Especial "Víctor Raúl Haya de la Torre". Mediante dos contratos se adjudicó la obra a la Corporación Panamericana De La Construcción S.A.C – PANAMCO, para la implementación de nuevas estructuras y la adecuación del local del Centro. Esta empresa concluyó la adecuación del primer, segundo y tercer piso del local. Asimismo se ha concluido la refacción de vereda y estacionamiento.

Para el periodo julio – diciembre 2010 finalizaron todas las adecuaciones del CE-NAREBE, incluida la jardinería y pintura de las zonas de parqueo en la entrada. El Centro Nacional de Recursos cuenta con personal calificado destinado desde la DIGEBE y presupuesto para la ejecución de actividades planificadas, lo que garantiza sus sostenibilidad.



Indicador 6: Para comenzar el segundo trimestre del año 2010, los Centros Regionales de Recursos del ámbito del proyecto han sido modernizados desde su infraestructura, e implementados con equipos y mobiliario para brindar servicios de documentación, producción de materiales, capacitación, atención a alumnos con discapacidad severa y otros relacionados con la EBE.

Se han visitado 4 CREBES de los 6 que forman parte del proyecto, pudiéndose constatar que todos han sido modernizados en su infraestructura y están implementados con equipos y mobiliario, lo que les ha permitido realizar diversas acciones, especialmente de sensibilización y formación en sus respectivos ámbitos. Se concluye que si bien no se ha alcanzado el indicador en la temporalidad planificada, se evidencia el alto nivel de cumplimiento en lo que a la implementación de los CREBE se refiere²⁰.

El inicio de las obras de mantenimiento y refacción de los CREBE requería de las correspondientes resoluciones regionales. Fueron cinco las Direcciones de región que respondieron publicando en el mes de diciembre de 2010 sus resoluciones de creación y ubicación de los CREBE.

Durante todo el segundo semestre de ejecución del proyecto se realizaron las obras de mantenimiento. Una vez finalizadas las mismas, las Direcciones Regionales designaron al personal integrante de los equipos de estos Centros, quienes fueron convocados en junio de 2010 al Centro Nacional de Recursos de Lima a fin de iniciar su proceso de capacitación así como para configurar la red de CREBE y ofrecerles información básica para el ejercicio de sus funciones.

Esta actividad ha tomado más tiempo del que inicialmente se había planificado. En este sentido, en muchas regiones se ha tenido que “presionar” para que las autoridades educativas competentes faciliten su creación. Por esta razón la mayoría inició su accionar en el año 2011. La compra descentralizada de los equipos, su puesta en funcionamiento, el control y proceso de recepción de bienes por parte de los equipos regionales, fue una tarea que llevó mucho más tiempo del previsto. Culminadas las obras, y contando con las resoluciones de asignación de personal, los centros fueron dotados de equipos y mobiliario para su funcio-

20 CREBE Piura: CEBE Jesús Nazareno, 4 de enero de 2012/ CREBE Trujillo: CEBE Tulio Herrera, 2 de enero de 2012/ CREBE Lima Provincias: San Judas Tadeo, 5 de enero de 2012.



namiento. Estos equipos y materiales fueron entregados a la Dirección de cada CREBE para su custodia, uso, mantenimiento y posterior transferencia. También se ha realizado la interconexión interna de las tres computadoras en red con el equipo de fotocopia e impresión en cada uno de los CREBE.

Asimismo, se ha logrado poner en marcha la interconexión mediante redes entre el CENAREBE y los CREBE regionales, lo que permitirá el desarrollo de cursos virtuales, conexión a Internet, realización de videoconferencias y comunicación en tiempo real, entre otras posibilidades.

Los CREBE en sus primeros 6 meses de inicio se han centrado en realizar acciones de sensibilización, sobre todo en comunidades rurales, como es el caso del CREBE en la región Piura. Cabe señalar que en las 3 regiones que formaron parte de la muestra se han podido recoger fuentes de verificación que dan cuenta de las acciones puestas en marcha: acciones de sensibilización, formación y en algunas regiones como La Libertad, producción de materiales educativos adaptados (ejemplo: ajedrez grupal).

Una de las limitaciones que afrontan los CREBE es el acceso a Internet y teléfono, lo que dificulta la comunicación y el desempeño más eficaz de sus funciones, sobre todo cuando se pretende brindar atención a docentes de zonas rurales. A esto se suma la dificultad de manejo de herramientas informáticas por parte de algunos/as docentes que conforman el equipo del CREBE, lo que limita su trabajo.

Antes de finalizar su implementación el proyecto vio conveniente apoyar a los CREBE con un "fondo semilla" para la ejecución de primeras actividades. El grupo docente entrevistado en las regiones coincide que fue altamente pertinente incorporar esta actividad que inicialmente no estuvo planificada, porque les permitió elaborar un Plan de trabajo y ponerlo en marcha. Sin este apoyo hubiera sido imposible desarrollar las acciones previstas. Para el 2012, todos los CREBE cuentan con una planificación de actividades y el personal docente necesario para el cumplimiento de su finalidad.



Indicador 7: A partir del segundo año, el CENAREBE y la DIGEBE están dotados de biblioteca especializada con fondo bibliográfico y equipos informáticos y técnicos para el desarrollo eficiente del proyecto.

Se ha cumplido en implementar al CENAREBE con una biblioteca especializada en discapacidad, superdotación y talento, con la finalidad de brindar información sobre Educación Especial e Inclusiva a fin de promover la investigación y la formación continua de docentes y de la comunidad en general en la atención de personas con necesidades educativas especiales. La Biblioteca cuenta con dotación de personal responsable de la atención, brindando los siguientes servicios:

- Asesoría personalizada en la búsqueda de información especializada sobre Educación Especial e Inclusiva. Información permanente a los usuarios y usuarias registrados/as en la base de datos, Catálogo de libros.
- Lectura en sala.
- Catálogos: Libros y guías metodológicas, normas legales, investigaciones y links de bibliotecas de educación especial.

La biblioteca cuenta con 1000 libros de reconocidos autores de la temática especializados en:

- Estrategias de enseñanza, estrategias de investigación
- Discapacidad Visual, Intelectual, Motora, Auditiva.
- Educación Inclusiva, adaptaciones curriculares, dificultades de aprendizaje

En lo que respecta a la DIGEBE, no se implementó otra biblioteca porque se priorizó implementar la biblioteca del CENAREBE, la cual está al servicio también de los y las especialistas de la DIGEBE.

Indicador 8: Durante la ejecución del proyecto, los y las especialistas de la DIGEBE han asistido, al menos, a una capacitación anual sobre planificación y gestión.

Se ha llevado a cabo un curso de capacitación dirigido a los y las especialistas de la DIGEBE en Planificación y gestión por resultados, con la finalidad de fortalecer



sus capacidades en estos temas. Esta capacitación fue realizada de noviembre a diciembre del 2011, contando con un número de 30 personas inscritas y 27 especialistas que concluyeron satisfactoriamente la capacitación. Se concluye que se ha alcanzado un alto nivel de cumplimiento de este indicador.

Resultado 4

Instituciones, familias y comunidad del ámbito de aplicación del PRODIES sensibilizadas y motivadas en torno al derecho a la inclusión con equidad que tienen las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad

Indicador 1: 19 UGEL de las 5 Regiones seleccionadas implementan en sus planes operativos la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva en coordinación con actores e instituciones de la sociedad civil a lo largo del horizonte del proyecto.

No se cuenta con suficiente información que dé cuenta del cumplimiento de este indicador para poder valorar su eficacia en las cinco regiones dónde se implementó el proyecto. Se han recogido evidencias de que solo en las regiones de Piura y La Libertad se logró incluir en los planes operativos de las UGEL la Campaña Nacional de Sensibilización por la Educación Inclusiva, por lo cual se concluye que no se ha cumplido la meta establecida para este indicador. Cabe señalar que los y las docentes entrevistados/as coinciden en afirmar que es necesario un mayor involucramiento y participación de la UGEL en estas acciones. En varios casos señalan que ha sido el equipo docente quien ha implementado la puesta en marcha de esta acción, siendo el rol de la UGEL más que todo protocolar.

Indicador 2: Padres de familia de las instituciones educativas del PRODIES participan al menos en un taller de capacitación para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación.

Si bien el indicador tiene limitaciones en su formulación sirvió para valorar la participación de los padres y madres de estudiantes incluidos/as en actividades de capacitación. Así, el 70% manifiesta haber participado en una capacitación para la eliminación de barreras al aprendizaje. De igual forma, el 95% reconoce la experticia de los docentes en el manejo de la temática y el valor de la informa-



ción impartida. En los informes de sistematización se da cuenta de que la región de Ica presenta el más alto número de padres y madres capacitados/as, 285 en total, mientras que en la región de Piura se reporta 54 padres y madres capacitados/as durante el tiempo de implementación del proyecto. En total se ha logrado capacitar en las cinco regiones a 811 padres y madres²¹ de los y las estudiantes incluidos.

Cuadro N°20
CAPACITACIONES A PADRES Y MADRES

LIMA M	LIMA P	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
55	137	285	54	64	216	811

Fuente: Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011

Indicador 3: 19 UGEL de las 5 Regiones seleccionadas implementan 3 campañas locales de sensibilización para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación.

Se han realizado más de 102 Campañas locales de sensibilización para la eliminación de barreras al aprendizaje²². En muchos casos estas campañas han sido ejecutadas por docentes de los CEBE, SAANEE e IIEE, información que fue recogida en las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo. Podemos concluir que se evidencia un alto nivel de logro del indicador atribuible al esfuerzo desplegado por los y las docentes participantes en el PRODIES. En este sentido, se han revisado las fuentes de información que dan cuenta de la ejecución de campañas en todas las regiones.

“ Hemos trabajado mucho con apoyo de los padres y madres de familia para que estas campañas se lleven a cabo, muchas veces hemos tenido que afrontar solos estas responsabilidades, pero lo hemos hecho porque creemos en lo que hacemos, y en la importancia de sensibilizar a las personas para que cambien sus actitudes hacia nuestros chicos(...) necesitamos más apoyo de las autorida-

21 Cabe señalar que cuando hablamos de padres y madres incluimos también en esta categoría a parientes a cargo del y la estudiante.

22 **Informes de Sistematización.** Regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011.



des educativas de nuestra localidad, no solo para venir a inaugurar los actos o tomarse la foto, hay que trabajar más a la mano de los y las docentes, los estudiantes y los padres y madres de familia(...)"

Cuadro N°21
CAMPAÑAS REALIZADAS EN LAS REGIONES

LIMA M	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
32	20	27	20	3	102

Fuente: Informes de Sistematización de las regiones de Lima, Ica, Piura, Cajamarca y La libertad. Diciembre 2011

Las campañas de movilización y sensibilización fueron realizadas en coordinación con los siguientes actores:

- OMAPED
- Oficina Regional para la Discapacidad (OREDIS)
- Instituciones Inclusivas
- Red de Educación Especial
- Gerencia Regional de Educación
- Municipalidad
- Policía Nacional del Perú
- Gobierno local
- Prensa

En los grupos focales realizados con padres y madres, la mayoría reconoce el valor de estas acciones en el proceso de apertura que se está dando en algunas instituciones educativas y comunidad en general frente a la inclusión socio educativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con alguna discapacidad. Las personas entrevistadas coinciden en que se ha contribuido al reconocimiento de los derechos de la comunidad estudiantil con discapacidad, y en el cambio de actitudes hacia una cultura más tolerante frente a las diferencias.

"Las campañas han sido beneficiosas para que las personas entiendan que nuestros hijos tienen derechos igual que cualquier otro niño (...) ellos siempre han estado olvidados, discriminados y dejados de lado, hace falta seguir ha-



ciendo más campañas para que la gente cambie su manera de pensar y vea que ellos son angelitos (...) sienten el rechazo y sufren al igual que nosotros, por eso debemos unirnos y seguir”.

Indicador 4: 19 UGEL de las 5 Regiones seleccionadas han ejecutado un taller anual de capacitación a padres de familia para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación.

De parte de la UGEL no se han realizado actividades dirigidas a la capacitación de los padres y madres de familia en el marco del proyecto, por lo cual el grado de cumplimiento del indicador es nulo.

Indicador 5: Al final de proyecto, quienes han participado en los Foros Educativos de alcance nacional y regional, han modificado positivamente su conducta hacia los niños y adolescentes excluidos por motivo de alguna discapacidad.

Esta actividad, si bien estuvo inicialmente planificada, no ha sido ejecutada principalmente por limitaciones de tiempo, siendo nulo el grado de cumplimiento del indicador planificado.

Indicador 6: Al final de proyecto, se ha ejecutado una mesa de concertación en cada región seleccionada a favor de los niños, niñas y adolescentes excluidos por motivo de alguna discapacidad.

En el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva se logró poner en marcha en cada una de las regiones una Mesa de concertación a favor de los niños, niñas y adolescentes excluidos por motivo de alguna discapacidad, evidenciándose un alto grado de cumplimiento del indicador.

Al respecto algunos docentes manifiestan:

“(...) fue un trabajo extra organizar la mesa por que la UGEL no se involucró en el proceso de convocatoria y organización de la mesa, siendo todo el trabajo asumido por el CEBE, hemos tenido un éxito importante en la participación de diversas instituciones (...) resultado de ese proceso se levantó un acta y por acuerdo de todos los integrantes se decidió que la UGEL lidere el proceso y sea la responsable de dar continuidad a esta mesa (...)”.



En las mesas de concertación se logró la convocatoria de autoridades municipales, empresas, representantes de las iglesias, asociaciones comunitarias, universidades, ministerios, ONG, los que por primera vez en muchos casos se unieron en torno a esta temática. Se evidencia que en la mayoría de las regiones el rol de los y las docentes ha sido vital para su cumplimiento de esta acción, requiriéndose un mayor compromiso de las autoridades locales de educación en este proceso.

Según se evidencia en las sistematizaciones, se ha implementado la Mesa de Concertación en las regiones de Cajamarca, La libertad, Lima metropolitana, Ica y Piura. En Lima Provincias no hay información que indique su realización. En el caso de la región Piura se destaca que la Mesa de Concertación ha sido liderada por la DRE, alcanzando un alto número de instituciones participantes y una gran repercusión mediática en los medios de TV y prensa de la región. En el caso del CEBE Sullana se puso en marcha una Mesa de Concertación con marcado éxito por la masiva participación de diversas entidades públicas y privadas, así como representantes de la sociedad civil. Se tiene previsto que la UGEL asuma la coordinación y continúe las acciones emprendidas por el personal de dicho CEBE. Se ha tenido acceso a fuentes de verificación tales como actas de constitución, Planes de trabajo, listas de participantes, registros fotográficos y recortes periodísticos que dan cuenta de la ejecución y repercusión alcanzada.

Indicador 7: Dos veces durante la ejecución del proyecto, los participantes a eventos internacionales organizados por PRODIES, han tenido la oportunidad de conocer y difundir los esfuerzos de la DIGEBE Perú para lograr la inclusión con equidad.

La información recogida y las fuentes de verificación revisadas muestran que se ha cumplido en alcanzar el indicador planificado. En el marco de la estrategia del proyecto de dar a conocer la intervención, de poner en la agenda pública esta temática y difundir los esfuerzos realizados por la DIGEBE, se realizó la II Conferencia Internacional "Estrategias y Recursos para una Educación Inclusiva de Calidad", organizada por la DIGEBE y que se desarrolló entre el 13 y 15 de octubre de 2010 con una participación de 600 asistentes. Contó con la participación de ponentes internacionales y nacionales especialistas en los temas tratados, siendo el eje tratado las Estrategias organizativas y didácticas en Educación Inclusiva.



Según información recogida de los y las docentes entrevistados/as, coinciden en señalar que no pudieron participar en esta acción porque no podían cubrir los costos de desplazamiento a Lima. Sin embargo, resaltan la pertinencia de esta acción puesto que complementó la estrategia conjunta de posicionamiento y difusión de los esfuerzos puestos en marcha por la DIGEBE. Con la participación de un experto internacional de la Confederación Española de Organizaciones a favor de personas con discapacidad intelectual se desarrollaron las siguientes actividades:

- Conferencia: Roles de los diferentes agentes sociales y estrategias para su implicación en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con discapacidad, dirigida a 30 representantes de organizaciones de personas con discapacidad.
- Conferencia: El papel que cumplen las asociaciones organizadas en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con discapacidad, para 30 representantes de asociaciones de padres y madres de familia.
- Conferencia: Roles de los diferentes agentes sociales y estrategias para su implicación en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con discapacidad, orientada a 50 estudiantes de los últimos ciclos de Educación Especial de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFE.
- Conferencia: Roles de los diferentes agentes sociales y estrategias para su implicación en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con discapacidad, dirigida a 62 participantes: especialistas de UGEL, directores de CEBE, coordinadores e integrantes de los equipos SAANEE.

Estas actividades, además de dar a conocer a los y las participantes del PRODIES y el trabajo de la DIGEBE, facilitó el intercambio de opiniones y experiencias sobre el rol activo que deben asumir las organizaciones en la promoción de la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad.



Indicador 8: Al final de proyecto, en las comunidades donde ha funcionado el proyecto, se aprecian con facilidad una cantidad de facilidades que demuestran estar eliminando las barreras físicas y obstáculos para la movilidad en sillas mecánicas.

El 85% de docentes encuestados/as afirman que este indicador no ha sido alcanzado. Son muy incipientes los avances alcanzados, y los que se han podido identificar, resulta difícil establecer si son atribuibles al PRODIES. De lo anterior se concluye que el grado de cumplimiento del indicador es bajo.

El grupo de informantes clave entrevistados/as coinciden en que es prematuro que se den cambios a este nivel porque la temática recién ha sido puesta en la agenda pública, y es necesario seguir sensibilizando a las autoridades locales y población en general a fin de que se evidencien mejoras futuras. Concluyen que hace falta mayor voluntad política de las autoridades locales para invertir en eliminar las barreras físicas y obstáculos que limitan la movilidad de las personas con discapacidad física. Resaltan los esfuerzos realizados a través de las Campañas de sensibilización y las Mesas de Concertación para sensibilizar a las autoridades locales y población en general y hacer incidencia a favor de la temática.

“No hay que parar, tenemos que unirnos y continuar trabajando(...) los y las docentes, los padres de familia y la comunidad para lograr que nuestras autoridades entiendan que nuestros hijos también son ciudadanos y tienen los mismos derechos que cualquier persona(...) hay dinero para obras de construcción de estadios, entonces ¿por qué no hay dinero para mejorar las calles, los accesos? Es una lucha que no podemos parar, ya se encendió una mecha ahora no hay que dejar que se apague”:

Indicador 9: 19 UGEL de las 5 Regiones participantes del proyecto llevan a cabo alianzas con instituciones de la sociedad civil y establecen compromisos multisectoriales para participar organizadamente en las Campañas de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva.

Se han podido recoger evidencias de la existencia de alianzas en las 19 UGEL participantes en el proyecto, organizaciones de la sociedad civil y otros sectores como el Ministerio de Salud, MIMDES, Ministerio del Interior, etc. Con el objetivo de participar comprometida y activamente en la puesta en marcha de las Cam-



pañías de Sensibilización y Movilización a favor de la Educación Inclusiva, estas alianzas han potenciado su alcance e impacto a nivel nacional, regional y local. En tal sentido el cumplimiento del indicador es alto.

Indicador 10: Durante la ejecución del proyecto, 100% de las IIEE Inclusivas han desarrollado al menos 5 acciones en el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización.

El 100% de las IIEE participantes en el proyecto han cumplido en llevar a cabo más de 5 acciones en el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización, alcanzando un alto grado de cumplimiento del indicador. Entre las acciones de sensibilización llevadas a cabo destacan las siguientes:

- Pasacalles
- Concursos de experiencias exitosas, baile, poesía y talentos
- Capacitaciones a autoridades locales y comunitarias
- Desfiles, verbenas y actividades recreativas como paseos
- Exposiciones
- Encuentros entre docentes
- Encuentros entre estudiantes de CEBE con I.E. inclusivas
- Encuentros artísticos
- Olimpiadas deportivas especiales
- Charlas de sensibilización y capacitaciones sobre el enfoque inclusivo dirigidos al personal docente y administrativo, estudiantes y padres y madres de familia de las instituciones educativas regulares
- Reuniones con padres y madres de familia con el fin de apoyar el proceso de inclusión
- Desarrollo de actividades inclusivas, además de la conmemoración del día de la Educación Inclusiva (16 de octubre)
- Jornadas de difusión por la Radio y T.V. Sobre información de los derechos de las personas con discapacidad
- Elaboración de materiales impresos tales como dípticos y trípticos

Estas acciones han beneficiado a diversos públicos según las evidencias en el terreno. Así, los registros fotográficos mostrados dan cuenta de la gran convocatoria alcanzada y la variada participación de público de diferentes edades.



Indicador 11: Al final del proyecto, 75% de los padres de familia se encuentran informados sobre el enfoque y marco legal de la educación inclusiva, y motivados a apoyar la inclusión.

Según las evidencias encontradas en los informes de sistematización y los grupos focales, en las cinco regiones se han realizado actividades de capacitación sobre el enfoque de la educación inclusiva, lográndose que el 82% de padres y madres entrevistados se encuentren informados sobre el enfoque de educación inclusiva. Sin embargo, no se incluyó en las capacitaciones el marco legal de la educación inclusiva, esta falta de información se evidenció en los grupos focales de padres y madres de familia. Los y las docentes entrevistados manifiestan que uno de los factores que influyó fue la falta de tiempo, recursos humanos y conocimiento detallado de la normativa vigente.

En los grupos focales los padres y madres expresaron su preocupación por no haberse realizado esta acción como estaba prevista, ya que valoran como muy importante conocer las leyes que amparan los derechos de sus hijos. En esta línea, demandaron que se les capacite en estos aspectos tan elementales, a fin de apoyar la inclusión educativa de sus hijos e hijas y demandar el cumplimiento de los compromisos y obligaciones por parte de las autoridades educativas.

Indicador 12: Finalizado el primer año del proyecto, la mayor parte de la población involucrada para su ejecución en Lima y provincias, ha conocido, discutido y asimilado el documental audiovisual sobre el PRODIES y sus características.

No se cuenta con suficiente información que permita medir este indicador.

PROCESOS CRÍTICOS

- Sobre los procesos críticos identificados en la ejecución del proyecto, destaca el corto tiempo de duración del proyecto, lo que influyó negativamente en los procesos puestos en marcha dado los procesos puestos en marcha demandan mayor tiempo de intervención por su carácter novedoso, articulador de diferentes actores locales e instancias educativas y la diversidad de contextos en dónde se intervenía.



- Otro aspecto a tener en cuenta fue que no se contó con una línea de base, lo que supuso un límite para medir los avances y hacer las respectivas comparativas una vez finalizada la intervención. También la ausencia de un Sistema de Monitoreo puede considerarse como otro aspecto crítico que limitó que el proyecto pueda alcanzar una mayor eficacia. A esto se suma la falta de recursos para las acciones de monitoreo en las regiones por parte del grupo de especialistas de la DIGEBE, lo que limitó que se pudiera contar con una planificación de monitoreo sistemática.
- Inicialmente el proyecto tuvo que afrontar cambios en su planificación temporal, realizándose en dos ocasiones ajustes a su tiempo de duración, finalmente, el tiempo de duración de la intervención fue el planificado inicialmente, manteniéndose los resultados y las actividades planificadas en la formulación inicial del proyecto.
- Uno de los puntos críticos que afrontó el proyecto fue lograr la resolución a favor de la implementación de los CREBE, lo que demandó mayor tiempo y esfuerzo del planificado y supuso que se tuviera que hacer incidencia a nivel de las regiones a fin de que se acelere el proceso.

El proyecto se ha implementado según los 4 resultados planificados, sin que se hayan incorporado nuevos productos no planificados. De igual manera, al nivel de las actividades no se han dado cambios sustanciales en la planificación inicial. Del total de actividades planificadas se evidencia un cumplimiento en la ejecución del 70% de ellas. Por razones de tiempo y recursos se tuvo que priorizar las acciones a realizar, sin que esto influya negativamente en el logro de los resultados planificados.

Sobre el acceso de los beneficiarios y beneficiarias a los productos de la intervención, en general los destinatarios/as no han encontrado dificultades ni limitaciones para acceder al proyecto. Por el contrario, se han facilitado las condiciones necesarias en las IIEE a fin de que sean beneficiados/as con los servicios y productos generados con la intervención.



4.5 IMPACTO

Si bien resulta complejo valorar el impacto de un proyecto recién finalizado, durante el proceso de evaluación se han recogido evidencias que dan cuenta que el proyecto ha coadyuvado a alcanzar su objetivo global propuesto de “contribuir en el marco de la descentralización y en las regiones seleccionadas, al desarrollo de la educación inclusiva para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en la familia y en la sociedad”.²³

La intervención ha generado efectos positivos no planificados en el grupo beneficiario directo, siendo dichos efectos especialmente evidentes en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con alguna discapacidad. En cualquier caso, más allá de una discusión que escapa al objeto de este informe de evaluación de que lo consideramos como impactos o simplemente como efectos positivos, en base a las evidencias recogidas describiremos las situaciones de mejora encontradas atribuibles al PRODIES.

A nivel Institucional

Las autoridades regionales y especialistas de educación conocen más la educación inclusiva; y muestran mayor disposición para apoyar acciones a favor de la educación inclusiva.

El 70% de docentes encuestados/as, coincide que la incorporación en los PEI de enfoques y estrategias de inclusión, así como las acciones de capacitación, ha tenido un efecto positivo en la mejora de la calidad de los servicios educativos que se brindan al grupo de estudiantes incluidos/as en las IIEE, y consecuentemente, en el nivel de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes incluidos. Manifiestan que la capacitación ha contribuido en la mejora de sus competencias para atender al alumnado con algún tipo de discapacidad.

Se destaca que un porcentaje importante de padres y madres afirma que *ha percibido cambios en la forma de tratar y enseñar de los y las docentes a los estudiantes con alguna discapacidad; identificando estos cambios como resultado de un efecto motivacional de la formación brindada por el PRODIES*. De las entrevistas realizadas se puede concluir que se han producido los siguientes cambios en los y las docentes:

23 **PRODOC**-Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES). Programa de Cooperación Hispano Peruano. Ministerio de Educación de Perú. Ministerio de Educación de España. Junio 2009.



- Menor resistencia a trabajar con estudiantes con alguna discapacidad
- Disminución del temor de enseñar a estudiantes con alguna discapacidad
- Mayor disposición para preparar materiales educativos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de estudiantes incluidos/as
- Interés de participar en actividades formativas y aprender de la temática
- Mejora del trato que se brinda a estudiantes incluidos/as
- Disposición de horas extras de trabajo para reuniones de trabajo, coordinación con el SAANEE y, padres y madres de familia
- Incremento de la capacidad creativa para adaptar materiales de enseñanza
- Cambio de actitudes y mayor sensibilidad frente a las personas discapacitadas

"[...] se preocupan más por enseñarles y que aprendan algo, veo que están aprendiendo a preparar sus materiales y con el apoyo del SAANEE se sienten más seguros de afrontar el reto de enseñar a un niño con necesidades educativas especiales".

En lo referente al fortalecimiento de los SAANEE, los entrevistados y entrevistadas identifican tres efectos fundamentales:

1. Ha contribuido a mejorar la calidad de atención a los y las estudiantes incluidos en las IIEE, resultado del trabajo de acompañamiento psicopedagógico llevado a cabo, lo que ha generado efectos favorables en la calidad de enseñanza que se brinda al alumnado y en el ejercicio de su derecho a la educación en igualdad de oportunidades.
2. Ha contribuido en el proceso de conversión educativa puesto en marcha. Su rol de seguimiento y apoyo ha sido un importante soporte para los y las docentes de las IIEE, que en muchos casos no se encontraban preparados para enfrentarse a este nuevo proceso. El 100% de los padres y madres entrevistados coinciden en afirmar que el trabajo desarrollado por el SAANEE ha sido vital para la inclusión de sus hijos e hijas en las escuelas, y que su acompañamiento ha permitido que reciban una mejor atención y que los y las docentes se esfuercen más en la enseñanza de sus hijos.
3. Ha contribuido a la disminución de la incidencia de casos de violencia, maltrato y discriminación. En ese mismo sentido, los directores y directoras; y docentes



entrevistados afirman que se evidencia un mejor trato a estudiantes incluidos por parte de la comunidad educativa, resultado del acompañamiento permanente en aulas de los miembros del SAANEE y de las acciones de sensibilización desarrolladas.

El desarrollo de actividades extracurriculares ha generado también efectos favorables en la inserción educativa y social de los estudiantes incluidos. Los padres y madres coinciden en afirmar que las acciones artísticas, recreativas, deportivas y familiares llevadas a cabo han contribuido para que sus hijos e hijas se integren más a la escuela y mejoren sus habilidades sociales. También han aportado para generar más conciencia sobre la discapacidad en la comunidad educativa en general.

La elaboración del Plan de conversión y reorientación de los servicios, así como los documentos técnicos normativo y pedagógico, ha contribuido sustancialmente en el proceso de conversión y en la mejora de su trabajo, según manifiestan el grupo docente entrevistado. El proceso ha sido llevado con más orden y con lineamientos comunes que han facilitado su puesta en marcha en el tiempo establecido, identificando como un efecto positivo el "alivio y la tranquilidad que les generó", dados los niveles de incertidumbre que tenían los y las docentes frente al cambio y los nuevos procesos emprendidos.

En relación a la implementación de los CREBE y el CENAREBE, la mayoría de docentes entrevistados/as no identifican efectos debido al corto período de implementación de los mismos. De igual manera no se han podido identificar efectos producto de las acciones emprendidas para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación.

Se ha podido constatar en la revisión de fuentes secundarias y en las entrevistas realizadas a los actores clave que la **Campaña de Sensibilización, la Mesa de Concertación**, las acciones de formación y sensibilización del SAANEE y CREBE, han tenido un efecto favorable para poner en la agenda pública la temática de la inclusión. Partiendo de esta base se espera que a mediano y largo plazo se generen impactos positivos que apunten a un cambio de actitudes, apertura ante la diferencia, mayor tolerancia en los espacios educativos, y mejora de la calidad de la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es importante señalar que se evidencia que estos primeros efectos de la intervención a corto plazo se han generado más en el ámbito individual. Sin embargo, ha sido más difícil eviden-



ciar efectos positivos atribuibles al proyecto a nivel comunitario y en un nivel más amplio, dado que no se incluyó en el proceso evaluativo a todos los agentes comunitarios e informantes clave que puedan dar cuenta de ello.

Para finalizar describiremos algunos efectos identificados en los grupos focales realizados con padres y madres, que dan cuenta de cambios en la vida de los principales beneficiarios de la intervención: niños, niñas adolescentes y jóvenes, atribuibles al PRODIES:

A nivel personal

El 100% de padres y madres entrevistados en las regiones de Lima, Piura y La Libertad, afirman que sus hijos e hijas han mejorado en varios aspectos de su desarrollo personal, social y educativo con respecto a los años anteriores. Esta mejora apunta a aspectos de aprendizaje, mejora de las relaciones interpersonales, mejora de la comunicación e independencia personal. Al respecto los padres y madres entrevistados afirman:

"(...) mi hijo ha mejorado muchísimo, antes en la anterior escuela lo rechazaban, no lo atendían bien, lo marginaban. Sin embargo, desde que la profesora del SAANEE lo empezó a ayudar he visto grandes mejoras, ha aprendido a valerse más por sí mismo y su lenguaje ha mejorado. Estoy muy feliz porque veo avances, no como años anteriores (...)"

"Hace un año que traje a mi hija aquí, una madre me recomendó esta escuela y hoy puedo ver que mi hija es más alegre y sociable, se está hablando más con sus amiguitas del barrio, en la escuela la profesora me dice que se está relacionando más, le gusta cantar y bailar mucho, me emociono mucho de verla mejor".

"Mi hija fue rechazada en varias escuelas, los profesores no la querían porque era más trabajo para ella. Con el apoyo del CEBE he podido matricularla en una escuela (...) y poco a poco está aprendiendo a relacionarse con sus amiguitos. Veo que estar con niños normales les ayuda mucho a superarse (...), es más independiente y ha sacado buenas notas. Me siento orgulloso de ella porque a pesar que a veces se burlan algunos niños de la escuela, ella se siente acogida por su profesora y la psicóloga del SAANEE que siempre está pendiente de ella".

Es importante destacar la opinión de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que participaron en los talleres, de los cuales el 60% afirma que se sienten "muy bien", y "contentos"



de ir a la escuela porque están aprendiendo, los profesores les enseñan bien y además, sacan buenas notas. Se han revisado como fuentes de verificación la libreta de notas de varios estudiantes con discapacidad leve incluidos, y se ha podido verificar que en muchos casos el rendimiento es bueno, llegando a ser en algunos casos sobresaliente.

“Mis amigos me tratan bien en la escuela, juegan conmigo. En la otra escuela me insultaban loco, pero aquí en esta escuela ya no se burlan de mí y me siento bien”.

“Me siento bien en las clases, la profesora me tiene paciencia y me enseña mucho”

“Estoy aprendiendo nuevas cosas, y mi mamá está contenta porque me saco buenas notas en la escuela, ya perdí el miedo y ya saldo a la pizarra cuando me llama la profesora”

En el caso de los jóvenes con algún tipo leve de discapacidad, se ha podido evidenciar que se encuentran motivados de culminar la escuela, y en algunos casos a seguir aprendiendo un oficio con el fin de apoyar la economía de sus familias. Este efecto motivacional de logro, según opinión de los padres y madres es resultado de los productos y servicios brindados a través del proyecto.

“Este año terminé mis estudios y quiero aprender cerrajería para ayudar a mi mamá y abuelita que me han criado, creo que soy capaz porque lo estoy demostrándolo (...) un día quiero tener un trabajo y sacar adelante a mi familia”

“Han sido dos años de mucho trabajo en el SAANEE. He visto como ha mejorado mi nieto (...) aprendido a hablar en público, no se avergüenza, es más cariñoso, responsable y sabe lo que quiere (...) Los profesores lo han apoyado mucho, por eso estoy muy agradecida al proyecto.

También se tuvo la oportunidad de entrevistar a un grupo de docentes inclusivos, quienes manifiestan que el trabajo articulado y complementario entre el SAANEE, padres y madres de familia y la comunidad educativa, ha generado efectos favorables en la situación de los estudiantes incluidos/as.

“Los estudiantes han mejorado porque todos hemos apoyado (...), cada uno desde el ámbito que le corresponde ha dado su granito de arena y hoy empezamos a ver los frutos de este trabajo(...) la familia está empezando a implicarse más, con todas las charlas que les estamos dando están empezando a entender que no es solo responsabilidad de la escue-



la(...) este es uno de los grandes aportes de cambio del PRODIES, lograr que la familia sea consciente de su rol en la inclusión de sus hijos”.

“(...) El trabajo con estos niños es muy agotador, a veces nos desalentamos y frustramos, pero cuando uno ve que dicen una palabra, escriben una letra, dan una sonrisa, eso nos llena de emoción, de ver que nuestro trabajo a veces poco reconocido vale la pena”.

A nivel familiar

En todo el proceso de evaluación, en las regiones visitadas, se ha podido evidenciar que a nivel familiar el proyecto PRODIES ha generado efectos positivos evidenciables.

- Mejora de las relaciones familiares entre los estudiantes incluidos/as y sus padres y madres.
- Mejora de las relaciones con los hermanos y hermanas.
- Mayor integración familiar.
- Incremento de la participación de la familia, especialmente de los padres y madres, en el proceso de atención psicopedagógica de sus hijos/as.
- Mejora de la percepción y el nivel de aceptación de la familia frente a la discapacidad de uno de sus miembros.
- Superación de miedos, vergüenza y temores de los padres respecto a la discapacidad de sus hijos/as.
- Revaloración de la familia de las potencialidades de sus hijos e hijas con discapacidad.
- Esperanza de que pueden darse mejoras en sus hijos e hijas.
- Motivación de seguir luchando.
- Fortalecimiento de la confianza en el grupo docente y las instituciones educativas.

4.6 SOSTENIBILIDAD

Existen suficientes evidencias recogidas a lo largo del proceso de evaluación, que dan cuenta que la mayoría de los productos generados con la intervención, se mantendrán una vez retirada la ayuda externa. Es destacable que la lógica de intervención del proyecto estuvo diseñada de manera que los productos generados sean transferibles y sostenibles por los



órganos responsables de la educación inclusiva a nivel nacional, regional y local. Con este objetivo se planificó la realización de actividades encaminadas a crear el marco normativo, técnico y pedagógico que asegure la sostenibilidad de los productos y servicios del PRODIES. Las principales acciones encaminadas a este fin fueron:

- Actividades de capacitación en la temática de educación inclusiva dirigido a especialistas de las DRE y UGEL para continuar conduciendo, asesorando y acompañando los procesos de inclusión en sus respectivos ámbitos de intervención una vez finalice la intervención.
- Acciones de capacidades de los equipos de los SAANE de las regiones intervenidas a fin de que puedan fortalecer su trabajo de apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas, a estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, a los que presentan talento y superdotación, así como a los padres y madres de familia.
- Acciones de capacitación de los y las docentes a fin de fortalecer la atención educativa en los Centros y Programas de EBE.
- Acciones de capacitación del personal especializado de la DIGEBE para conducir, asesorar y acompañar eficazmente a la especialidad en las cinco regiones intervenidas.
- Acciones encaminadas al fortalecimiento del MINEDU-PRODIES dotándolo de los recursos humanos, técnicos y financieros necesarios para dar continuidad a los servicios del proyecto.
- Actividades de elaboración de diseño de metodologías y materiales técnico pedagógico dirigido a docentes de las IE, SAANE, CREBE y CEBE.
- Elaboración de modelos de monitoreo de alumnado incluido en las IIEE
- Adaptaciones curriculares y materiales educativos dirigidos a los CEBR para que el alumnado con necesidades educativas especiales se sienta suficientemente incluido y logre sus objetivos de aprendizaje.
- Actividades de creación de los CREBE como espacios de fortalecimiento profesional, tecnológico, bibliográfico y elaboración de materiales educativos para impulsar la educación básica especial y la educación inclusiva a nivel regional.
- Actividades de mejora de la infraestructura, equipamiento y materiales adecuados en las instituciones educativas participantes en el proyecto.
- Actividades extracurriculares dirigidas a la integración y participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que en las actividades de sus aulas y Centros Educativos.



- Actividades encaminadas a la sensibilización de las familias, comunidad e instituciones de la sociedad civil para apoyar la inclusión de los estudiantes en las IIE.
- Actividades de creación de las Mesas de Concertación Regional y local a favor de la educación inclusiva, como espacios de concertación de los diferentes actores locales en torno a la temática.

Sostenibilidad Institucional

El proyecto intervino en las 5 regiones previstas, promoviendo la participación de las autoridades educativas regionales y locales en la ejecución de los diferentes componentes de la intervención. Si bien esta participación no se ha dado en igual nivel en todas las regiones, se han recogido evidencias en las entrevistas realizadas a los y las especialistas de la DRE y UGEL, de que se han fortalecido sus capacidades para conducir, asesorar y acompañar los procesos de inclusión educativa en sus respectivas regiones. El 100% de los actores entrevistados manifiestan que el PRODIES ha logrado influir positivamente sobre la capacidad institucional del MINEDU, DIGEBE, las instancias regionales y locales para lograr su meta de transformar las instituciones educativas en espacios inclusivos, abiertos y libres de cualquier tipo de discriminación.

La Dirección General de Educación Básica Especial - DIGEBE, será el órgano del Ministerio de Educación que asuma la responsabilidad de continuar con la propuesta de acuerdo al modelo educativo, estratégico y organizativo implementado. Este órgano cuenta con personal especializado para aplicar el modelo de educación inclusiva. En las regiones, se cuenta con personal nombrado en los centros educativos y se está buscando ratificar en sus puestos de trabajo a los y las docentes a fin de capitalizar toda la experiencia adquirida con el proyecto.

Se han recogido evidencias de que las DRE han ratificado su compromiso de continuar trabajando a favor de la educación inclusiva, esto se ve reflejado en los Planes Regionales de Educación Inclusiva. Con este fin los y las especialistas de las DRE y UGEL participaron tanto en las acciones formativas desarrolladas como en los diferentes espacios de coordinación y concertación local, lo que supone una importante base para la sostenibilidad institucional del proyecto, especialmente en aquellos casos en los que los y las especialistas han sido ratificados en sus puestos de trabajo.



Las Direcciones Educativas Regionales han promovido distintas instancias de encuentro y construcción democrática de las políticas públicas, abriendo y desarrollando un proceso de formación de consensos con distintos sectores del Estado, Municipalidades provinciales, organizaciones sociales, ONG que desarrollan programas de educación para personas con necesidades educativas especiales, instituciones nacionales de formación para el trabajo y Facultades de Educación e Institutos Pedagógicos. Ejemplo de ello es que con las Mesas de Concertación, se ha puesto en la agenda local una problemática invisibilizada y tradicionalmente olvidada, y en torno a ella se ha logrado converger esfuerzos de diferentes actores públicos y privados para incidir a favor de los derechos de las personas con discapacidad, lo que se ve reflejado en los Planes de trabajo consensuados, a los que el equipo de evaluación ha tenido acceso. Por otra parte, los y las especialistas de la DRE y UGEL manifiestan que con el PRODIES se ha ampliado su red de aliados a nivel local, y se ha fortalecido su liderazgo en la temática, condiciones que pueden favorecer su accionar futuro.

A nivel de las instituciones educativas inclusivas, se evidencia a través de las entrevistas realizadas y observación en el terreno, que se han mejorado sus capacidades para el proceso de conversión e inclusión, al contar con un marco normativo que avala su trabajo, mayor conocimiento en la temática de la discapacidad, herramientas metodológicas y, mayor disposición e involucramiento de los padres y madres de familia, estos factores van a favorecer que se continúe los procesos emprendidos.

Las acciones formativas dirigidas a docentes, han demostrado su eficacia y efectos catalizadores. Así, el 80% de docentes que han participado en las capacitaciones han realizado réplicas de las mismas, con lo que el efecto multiplicador y alcance del proyecto ha sido mayor. La formación recibida por los y las docentes ha contribuido a la mejora de la calidad de la atención que se brinda al alumnado en los centros educativos inclusivos. El grupo docente no sólo ha adquirido conocimientos técnicos, pedagógicos, sino que ha fortalecido sus capacidades de manejo de grupos y oratoria, según manifiestan, las capacitaciones también han reforzado su motivación de logro, que se convierte en un factor impulsor de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos y el mantenimiento de los cambios generados.

Desde la DIGEBE se tiene previsto continuar fortaleciendo las capacidades de los y las docentes de las IIE con el propósito de consolidar el trabajo desarrollado, se cuenta con un Plan de capacitación para el 2012 y el presupuesto y los recursos humanos especializados en la temática, lo que asegura la continuidad de las acciones formativas desde esta instancia.



A nivel de las regiones, se cuenta con un Plan Operativo Anual que incluye la realización de actividades formativas. Por parte de los CEBE, CREBE y SAANEE se prevé continuar durante el 2012 ejecutando estas acciones como parte de su Plan de trabajo.

Respecto a los CEBE, se puede afirmar que el proceso de conversión puesto en marcha con la implementación del proyecto es sostenible, dado que cuenta con la normativa que regula su quehacer, y herramientas metodológicas que orientan su trabajo. A la fecha los CEBES que han sido implementados con el aula de estimulación vienen utilizando este espacio y los materiales en la atención de estudiantes con discapacidad severa. Por otra parte, es importante señalar que cada CEBE cuenta con un presupuesto para su mantenimiento, sin embargo es importante dotar de recursos para materiales, implementación y mejora de la infraestructura. En varias regiones se están generando alianzas con organizaciones privadas a fin de obtener recursos para mejorar la implementación actual.

En el caso de los SAANEE se ha podido evidenciar que con la implementación del proyecto PRODIES se ha logrado fortalecer su trabajo, definir el proceso y la ruta de intervención a seguir, potenciando sus capacidades y la calidad de su intervención. Actualmente se cuenta con herramientas de seguimiento y monitoreo de estudiantes, planes de atención específica por alumno/a, documentos técnicos y normativos que orientan su trabajo. De esta manera se han sentado las bases para la sostenibilidad de los resultados alcanzados.

En el caso de los 5 CREBE implementados e institucionalizados, se cuenta con las resoluciones de creación, marco normativo- técnico necesario para el ejercicio de sus funciones, personal nombrado y con los recursos técnicos que garantizan su sostenibilidad. En el caso del CENAREBE, también cuenta con resolución de creación, el marco normativo que regula su quehacer, equipamiento, presupuesto y dotación de personal para su funcionamiento.

El proyecto ha cumplido en realizar la transferencia al MINEDU-DIGEBE de vehículos y equipos utilizados en su implementación, así como toda la dotación de equipamiento del CENAREBE y los CREBE, el equipo de evaluación tuvo acceso a las actas que dan cuenta de lo realizado y pudo constatar que el proceso de transferencia había sido realizado según lo planificado.



Sostenibilidad Económica

El proyecto ha transferido los productos generados con la intervención de manera que sea el MINEDU-DIGEBE, DRE y UGEL quienes asuman su financiamiento con recursos locales sin ayuda externa. El Ministerio de Educación a través de la DIGEBE tiene aprobado el presupuesto económico que garantiza la continuidad de los beneficios brindados por el proyecto. En el momento de realizar la evaluación se estaba llevando a cabo el proceso de planificación de las acciones que la DIGEBE emprenderá el presente año, y definiendo la continuidad de los procesos emprendidos a un alcance nacional. Podemos concluir que el PRODIES ha generado las condiciones necesarias para su sostenibilidad económica una vez finalizado.

En el caso del CENAREBE este ha sido transferido completamente y está funcionando con recursos públicos del MINEDU-DIGEBE, quién ha aprobado el presupuesto para su mantenimiento, ejecución de actividades y dotación de personal para el cumplimiento de sus fines.

Según manifiestan el grupo de especialistas entrevistado, desde las DRE y UGEL, se han destinado los recursos económicos para dotar de personal a los CREBE y para la realización de actividades planificadas. De igual manera para la implementación de los CEBE, impresión de materiales educativos, actividades formativas y contratación de personal. Por ejemplo, en el caso de la región Piura, se tiene previsto contratar más especialistas en la DRE a fin de poder llegar a las zonas rurales; y se prevé destinar recursos económicos para la continuidad de las actividades planificadas en su Plan Operativo Anual 2012. En el caso de algunos SAANEE se está gestionando la contratación de nuevas plazas que puedan cubrir las necesidades de recursos humanos y mejorar la atención a estudiantes con discapacidad.

Asimismo se ha evidenciado que a nivel regional existe la potencialidad de poder articular esfuerzos intersectoriales y privados para la generación de recursos que contribuyan al mantenimiento de las actividades. Así, se pudo conocer experiencias de algunos CEBE que han podido mejorar su implementación con la colaboración de la empresa privada, tal es caso de los CEBE Sullana y Talara, que han logrado establecer alianzas con organizaciones sociales y empresas privadas en la búsqueda de recursos que beneficien a los y las estudiantes. En este punto es importante señalar que las acciones de sensibilización llevadas a cabo han servido para visibilizar esta temática y lograr que otros actores locales como las empresas tengan una mayor disposición de apoyar la temática.



Sostenibilidad Social

Las personas con discapacidad forman parte de los estratos más invisibilizados y excluidos de la población peruana. Permanentemente son víctimas frecuentes de múltiples y agravadas formas de discriminación que les impiden ejercer plenamente libertades y derechos básicos, como la igualdad ante la ley, el derecho a la educación, a la salud, entre otros. La intervención ha cumplido su objetivo de beneficiar a los colectivos más vulnerables de niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad, quienes veían limitado su derecho a una educación en igualdad de condiciones y oportunidades. Tradicionalmente estos colectivos veían desatendidas sus necesidades educativas y se encontraban con graves dificultades para poder lograr insertarse social y laboralmente en la sociedad. Desde el PRODIES se ha logrado incrementar el número de niños, niñas y adolescentes de las cinco regiones de intervención que acceden a una oportunidad educativa de matricularse y participar en las actividades en igualdad de condiciones.

En cuanto a la participación de organizaciones sociales, juntas vecinales, y líderes comunitarios, se han encontrado evidencias de que ha sido uno de los aspectos más débiles de la intervención. Se echa de menos una participación activa de estos grupos en la gestión e implementación de las actividades del proyecto.

Sostenibilidad Ambiental

Dadas sus características, el proyecto ha requerido de un soporte tecnológico para la impresión de materiales educativos, sistemas de cómputo y paquetes informáticos para el Sistema de monitoreo. Asimismo, se ha requerido la utilización de equipos y materiales para atender a estudiantes con discapacidad como es el caso de alumnos/as invidentes, estando condicionado su uso a que no generasen repercusiones negativas contra el medio ambiente. En cualquier caso, se ha promovido un progreso tecnológicamente apropiado, al ser los recursos utilizados locales y sustituibles. De esta forma, el grupo docente ha sido capacitado en la elaboración de materiales educativos con recursos propios del contexto y de reciclaje, a fin de no generar dependencia a factores económicos, comerciales u otros generados por la utilización de tecnología externa.

Finalmente, el proyecto asumió como uno de sus temas transversales la conservación y preservación del medio ambiente, según las fuentes de información revisadas, el enfoque



no sólo está presente en el diseño curricular sino en los materiales y prácticas educativas, orientándose al uso responsable de los recursos y a la formación de estudiantes en actitudes favorables al cuidado y defensa del medio ambiente. Por tanto, la viabilidad y sostenibilidad del proyecto en términos tecnológicos y ambientales es favorable, dado que se han generado las condiciones necesarias para ello.

4.7 APROPIACIÓN

Con la intervención desarrollada el Ministerio de educación a través de la DIGEBE a ejercido un liderazgo efectivo sobre las políticas de educación inclusiva en el Perú, la puesta en marcha del proyecto ha sido pionera en articular diferentes componentes alrededor de una estrategia conjunta de promoción de la educación inclusiva en contextos urbanos y rurales de 5 regiones del Perú. Todos los informantes clave entrevistados/as destacan este hecho y resaltan que el PRODIES ha contribuido en el posicionamiento del Ministerio de Educación a través de la DIGEBE como el ente responsable de la educación inclusiva en el Perú. Manifiestan que resultado de este proceso, la DIGEBE ha fortalecido sus capacidades para liderar estos procesos y ha consolidado un modelo de trabajo más articulado con las DRE y la UGEL en las regiones dónde se implementó el PRODIES. Así mismo destacan que es importante que este liderazgo se consolide y se mantenga, a fin de que los avances logrados puedan mantenerse.

Respecto a la apropiación de las DRE y UGEL, los entrevistados y entrevistadas manifiestan que la intervención ha contribuido en concientizarlos sobre el rol en la promoción de la educación inclusiva en sus respectivos ámbitos, evidenciándose un mayor compromiso de respecto años anteriores. Se evidencia que el PRODIES ha impulsado y motivado a las autoridades educativas a nivel regional y local a fin de que asuman un liderazgo más efectivo en sus respectivos ámbitos.

Uno de los aspectos que limitó una mayor apropiación por parte de diferentes actores participantes fue el desconocimiento que tenían del proyecto, por ejemplo, en las entrevistas realizadas el 90% de madres y padres entrevistados afirman desconocer aspectos centrales del PRODIES, si bien reconocen claramente los beneficios recibidos con su puesta en ejecución. En el caso de los y las especialistas de la DIGEBE, de la DRE y UGEL, éstos manifiestan que no han tenido acceso al marco lógico del proyecto y todos los documentos de planificación



desde el inicio de la intervención, lo que dificultó hacer un seguimiento sistemático de los avances del proyecto y una mayor apropiación por parte de los diferentes actores participantes en la intervención.

Finalmente, sobre los enfoques promovidos con la intervención, sobre el enfoque de género se cuenta con información desagregada por sexo que fue recogida por este Sistema de Monitoreo, y que puede servir para mejorar la atención de los y las estudiantes teniendo en cuenta las necesidades diferenciadas de hombres y mujeres. Sobre el enfoque intercultural, las actividades educativas se desarrollan dentro de un marco de relaciones de interculturalidad, que supone el respeto y la valoración de la diversidad y pluralidad étnica, cultural y lingüística, así como el fortalecimiento de la identidad personal. Ello se evidencia en los procesos de construcción curricular, en la elaboración de los materiales educativos y en la dinámica generada del proyecto en el interior de las comunidades.



5

CONCLUSIONES

Se ha demostrado la validez de la estrategia de intervención como un modelo habilitador de igualdad de oportunidades educativas, sin discriminación, para estudiantes con discapacidad, esto en base al funcionamiento simultáneo de sus componentes debidamente cohesionados y articulados en la implementación en las 5 regiones de intervención.

El informe de evaluación ha permitido la generación de conclusiones referidas a cada uno de los criterios de evaluación analizados.

ALINEAMIENTO

- El proyecto ha funcionado articuladamente con las políticas educativas nacionales del MINEDU, y con los objetivos y metas de inclusión de los Planes Nacionales: El Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia, Plan EPT, Plan de igualdad de oportunidades, Década de la Educación Inclusiva, Plan Piloto de EBA y de los CETPROS.
- El PRODIES ha demostrado un alineamiento a los Planes de Educación Regional de las cinco regiones dónde intervino. Producto de esta alineación, se ha contribuido en visibilizar la temática de la inclusión y ponerla en la agenda pública regional y local, logro que es resultado del esfuerzo articulado entre la DIGEBE, DRED y UGEL.



PERTINENCIA

- El proyecto destaca por su alta pertinencia, dado que nace como respuesta a las necesidades sentidas y demandadas de los diferentes grupos beneficiarios (personas con discapacidad, personal especialista de la DIGEBE, DRE y UGEL, docentes de IIEE, padres y madres de familia, comunidades y entidades locales).
- La Identificación del proyecto es resultado de un cambio de paradigma en la Educación Especial, dónde se pasa de un modelo clínico a un modelo social de Educación Inclusiva que tiene como principal desafío cerrar las distancias que separan a unas personas de otras en la educación.
- El alto nivel de satisfacción de los grupos beneficiarios alrededor del cumplimiento de los productos y servicios brindados por PRODIES, recogido a través de la encuesta, grupos focales y entrevistas, confirman la pertinencia de la intervención, en tanto manifiestan mejoras y efectos favorables resultado de su participación, atribuibles al proyecto.
- En relación al diseño del proyecto, la matriz de planificación cumple con la Lógica vertical, apreciándose una secuencia causal en la cadena de resultados. Sin embargo, la matriz presenta algunas debilidades en relación a la Lógica horizontal. La definición de los indicadores de logro no responde a una línea de base que defina el estado inicial del cual se parte, por lo que en muchos casos su alcance es poco realista. Asimismo, es excesivo el número de indicadores planificados y en muchos casos aluden más a cumplimiento de actividades. En otros casos, las fuentes de verificación definidas no son oportunas para recoger la información necesaria para medir el indicador correspondiente.

EFICIENCIA

- El proyecto ha presentado un adecuado nivel de eficiencia en el manejo de los fondos. Así, si bien el proyecto ha sufrido desviaciones en parte de sus actividades, la variación presupuestaria no ha superado el 10% en la mayoría de los casos y la



desviación global del proyecto supone un 5% con respecto a lo planificado. Todo ello indica que los fondos han sido gestionados de forma eficiente.

- Durante la intervención se dieron algunas modificaciones presupuestarias de trasvase de fondos entre las distintas partidas presupuestadas que no se reflejaron de forma suficientemente clara en el presupuesto al no modificarse los rubros iniciales.
- **El Resultado 1:** *“En las cinco regiones donde se desarrolla el PRODIES, los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad se encuentran matriculados y participan activamente en las actividades escolares y comunales”*, concentró una mayor eficiencia de los recursos, en primer lugar porque las actividades contenidas en dicho resultado fueron cumplidas mayoritariamente, y en segundo lugar porque el presupuesto ejecutado a tal fin sólo sufrió un incremento del 8% frente a lo planificado.
- **El Resultado 2:** *“DIGEBE fortalecida con un Equipo de Especialistas de DRE – UGEL y profesionales de la EBE capacitados adecuadamente para conducir el proceso de conversión y reorientación de los servicios de la EBE al haber aplicado y validado satisfactoriamente el PRODIES en las cinco regiones seleccionadas del país”*, es el que presenta una variación presupuestaria más significativa, siendo la misma de un 128% frente al monto planificado. La actividad que más influyó en la obtención de este valor es la 2.4: *Elaboración, Impresión y distribución de boletín informativo trimestral*, a la que se imputaron los costos derivados de las Actividades No Previstas de Formación.
- **El Resultado 3:** *“DIGEBE fortalecida con un Equipo Técnico Administrativo gestionando el modelo de organización, administración y funcionamiento del PRODIES en una infraestructura apropiada que dispone de los recursos necesarios”*, concentró el mayor volumen de presupuesto debido fundamentalmente a la Actividad 3.2 referida al *Pago de Honorarios del personal contratado*. Esta actividad supone el 38% del presupuesto total ejecutado por el proyecto, lo que evidencia que los fondos destinados al pago de personal han sido excesivos.
- **El Resultado 4:** *Instituciones familias y comunidad del ámbito de aplicación del PRODIES sensibilizadas y motivadas en torno al derecho a la inclusión con equidad que*



tienen las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad”, ha presentado un nivel de eficiencia mejorable a la hora de transformar los recursos en resultados, ya que, pese a haber presentado una desviación presupuestaria del 9%, su nivel de logro ha sido menor que el de otros resultados.

- En términos generales, los coordinadores del proyecto, FONCHIP, especialistas de la DIGEBE, DRE y UGEL, así como los directores y directoras de los CEBE, personal del CEBE y SAANEE valoran positivamente la comunicación y relación entre los equipos de la sede nacional y las regiones y entre estos últimos y las IIEE. Aquí destacan como un factor facilitador la experiencia del equipo técnico de la DIGEBE que ha favorecido el aprendizaje y la comunicación.
- Los diferentes actores involucrados en la intervención (Autoridades educativas, regionales, locales, docentes y padres y madres de familia) *manifiestan que los recursos destinados al proyecto han sido bien utilizados para los fines planificados*, existiendo suficientes evidencias que dan cuenta de ello.

EFICACIA

- El análisis de la intervención concluye que las actividades planificadas coinciden con lo efectivamente realizado y que si bien hay aspectos por mejorar, los cuatro resultados planificados en líneas generales, han contribuido significativamente al logro de los objetivos planificados por la intervención, con un grado de valoración positivo por parte de todos los actores involucrados.
- **Se alcanzó el resultado 1** esperado, se han recogido evidencias que dan cuenta que en las cinco regiones de intervención se ha logrado incrementar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales matriculados, que permanecen y participan en las actividades escolares y comunales.
- Se han recogido evidencias y fuentes de verificación que **confirman también el cumplimiento del resultado 2**. Como principales productos que han contribuido al logro de este resultado tenemos: Elaboración de un Plan de Conversión y Reorientación de los Servicios educativos, que ha favorecido a 24 CEBE de las 5



regiones dónde se implementó el proyecto; realización de acciones formativas a distancia en la temática de educación inclusiva logrando alcanzar a un gran número de docentes y, elaboración de documentos técnicos normativos y pedagógicos elaborados por la DIGEBE.

- El resultado 3 evidencia un menor grado de cumplimiento respecto a los anteriores resultados. Si bien se ha cumplido en fortalecer la DIGEBE, y se cumplió con la implementación del Centro Nacional de Recursos CENAREBE, así como de los CREBE, los que han logrado su finalidad de brindar servicios de documentación, producción de materiales, capacitación, atención a alumnos/as con discapacidad severa y otros relacionados con la EBE. Hay evidencias de que algunos productos no se ejecutaron según lo planificado, entre ellos tenemos las acciones de monitoreo, acompañamiento y vigilancia de la aplicación del Plan de Conversión en los CEBE de las regiones intervenidas por parte de especialistas de la DIGEBE; y la organización de Grupos de Inter Aprendizaje y participación de docentes en jornadas pedagógicas cada dos meses. Sólo en cuatro regiones se logró que los y las docentes se organizaran en grupos, los propios docentes manifestaron que les resultó difícil reunirse con la frecuencia planificada debido principalmente a la carga de trabajo que tienen.
- Se evidencia también que está en proceso de logro que los y las docentes adapten la metodología, los materiales educativos, y que evalúen con criterio técnico y en forma individual a cada alumno/a incluido/a. Sobre la propuesta de indicadores de inclusión, no se ha logrado tener una propuesta terminada por región. Asimismo, no se ha cumplido en realizar las pasantías programadas para los y las especialistas de la DIGEBE, de las DRE y UGEL, se tomó la decisión de cancelar esta actividad priorizándose la realización de acciones formativas que beneficien a un número mayor de docentes.
- Finalmente, el resultado 4, evidencia también un menor grado de cumplimiento, dado que hay productos que no fueron alcanzados según lo planificado. Se resalta como un logro importante la puesta en marcha en cada una de las regiones la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva en coordinación con actores e instituciones de la sociedad civil. Así, también, se han desarrollado Campañas a nivel local de sensibilización para la eliminación de ba-



rreras al aprendizaje y la participación. Por otra parte, en el marco de esta campaña se ha logrado poner en marcha Mesas de Concertación regional y provincial con participación de diferentes actores locales del sector público y privado, y en algunas regiones se ha logrado generar algunas alianzas con instituciones de la sociedad civil y otros sectores. Sin embargo, se evidencia un limitado alcance en lo referente a la reducción de las barreras físicas y obstáculos para la movilidad en sillas mecánicas, sensibilización a nivel comunitario y capacitación a los padres y madres de familia sobre el marco legal de la educación inclusiva.

IMPACTO

Si bien resulta complejo valorar el impacto de una intervención recién finalizada, se han recogido evidencias a partir de las cuales se puede concluir que el proyecto ha contribuido al desarrollo de la educación inclusiva en el Perú, y generado efectos favorables no planificados en el grupo beneficiario de la intervención. Se puede afirmar que el proyecto ha generado los siguientes impactos positivos:

- Como consecuencia del proyecto los y las estudiantes con discapacidad no solo lograron ser incluidos en las IIEE, sino también han fortalecido su autoestima, muestran mejoras en su independencia personal, relaciones interpersonales y aprendizaje.
- Se observa muestras de cambios de actitudes, valores de convivencia y aceptación en las familias de estudiantes con discapacidad incluidos, así como una mayor disposición para participar en el proceso educativo de sus hijas e hijos y mejora de las relaciones familiares.
- Resultado de la implementación del Sistema informático de seguimiento de estudiantes discapacitados, el fortalecimiento de capacidades de los y las docentes para el monitoreo y la incorporación en los PEI de los enfoques y estrategias de inclusión, se evidencia un efecto favorable en la mejora de la calidad de la atención educativa que se brinda a estudiantes incluidos/as.



- Como efectos de la intervención, se evidencia que los y las docentes de las IIEE tienen mayor motivación de capacitarse en la temática, y para la enseñanza y atención de los niños, niñas y jóvenes que presentan alguna discapacidad.
- El fortalecimiento de los SAANEE ha generado tres efectos fundamentales: contribución al incremento del número de estudiantes incluidos/as, mejora de la calidad de la atención educativa, y prevención de situaciones de maltrato y discriminación en las escuelas.

SOSTENIBILIDAD

- A pesar de ser un proyecto con una corta duración efectiva (24 meses) y amplio alcance, ha logrado la institucionalización de las acciones, servicios y productos implementados, por lo que se estima favorable la sostenibilidad de los resultados alcanzados con la iniciativa una vez retirada la ayuda externa.
- El proyecto es sostenible institucionalmente, ya que desde su diseño estaba enfocado a ejecutar acciones encaminadas a dotar de un marco normativo que ampare las acciones emprendidas; y al fortalecimiento de capacidades de gestión, técnicas, administrativas y pedagógicas de los diferentes actores involucrados, de manera que puedan seguir brindando los servicios del proyecto una vez éste finalice.
- El proyecto cuenta con una viabilidad económica dado que el Ministerio de Educación tiene previsto destinar los recursos económicos necesarios para la continuidad de los servicios y productos brindados por el proyecto. También a nivel regional y local, las DRE y la UGEL se muestran favorables a dar continuidad a los procesos emprendidos y destinar los recursos para tal fin, los que se ven concretados en los presupuestos regionales 2012. Se evidencia también la potencialidad existente de poder articular esfuerzos intersectoriales y privados para la generación de recursos que contribuyen al mantenimiento de las actividades.
- Respecto a la viabilidad social, en cada región se cuenta con un conjunto de instituciones, Gobierno local y actores que han participado en la intervención a través de las acciones de sensibilización y muestran disposición de seguir apoyando la



temática. En las cinco regiones se ha formado una Mesa de Concertación, con una junta directiva y un Plan de Trabajo, lo que contribuye a la sostenibilidad de las acciones de sensibilización en torno a la temática.

APROPIACIÓN

Con el PRODIES el Ministerio de educación ha liderado las políticas de educación inclusiva en el Perú, la puesta en marcha del proyecto ha sido pionera en articular diferentes componentes alrededor de una estrategia conjunta de promoción de la educación inclusiva en 5 regiones del Perú. De igual manera el proyecto ha contribuido en concientizar a las DRE y UGEL sobre su rol en la promoción de la educación inclusiva en sus respectivos ámbitos, evidenciándose una mayor implicación respecto años anteriores.



6

RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN

ALINEAMIENTO

- Entre los instrumentos internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva se encuentran la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En este sentido, es necesario valorar la articulación a este marco internacional para futuras intervenciones que promuevan la educación inclusiva en el Perú.
- A nivel nacional, si bien el país cuenta con un marco normativo avanzado para la inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, no se cuenta con un *Plan Nacional de Educación Inclusiva* que defina metas, estrategia y articule los esfuerzos que se vienen desarrollando. Sería pertinente promover la incidencia política para lograr que dicho Plan sea elaborado.
- Es importante fortalecer las sinergias intersectoriales a fin de brindar una atención más integral a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales. Por ejemplo, con el Ministerio de salud, Ministerio de trabajo y CONADIS, entre otros, a fin de plantear una estrategia más articulada que brinde una atención integral y evite solapamientos de intervenciones.
- Es necesario que se dé una mayor articulación de las acciones que se vienen desarrollando desde la DIGEBE. Así, se recomienda potenciar la relación inte-



rinstitucional con las DRE y las UGEL, con el fin de que las políticas y planes regionales o locales estén alineados a las políticas del MINEDU.

- Se recomienda llevar a cabo labores de incidencia para lograr incluir el enfoque de discapacidad en los Proyectos Educativos Regionales, Planes de desarrollo regional, local y comunitario. Para ello será necesario fortalecer a especialistas y docentes en temas de participación social, presupuestos participativos y Planes de desarrollo local, a fin de potenciar su participación y rol en estos espacios locales de toma de decisiones.

PERTINENCIA

- Se recomienda que las intervenciones futuras respondan a un proceso de identificación y formulación que incluya la participación activa y decisoria de todos los actores involucrados en la intervención. Por una parte, el desarrollo de un proyecto en varias regiones exige que éste responda a las necesidades de los diferentes contextos a intervenir. Por otra, la participación genera en los actores un conocimiento detallado de los objetivos a alcanzar y promueve la apropiación de la intervención.
- Sería pertinente incorporar en futuros proyectos educativos la información generada a partir del diagnóstico elaborado por las DRE y UGEL. Estos diagnósticos permiten identificar las dificultades propias del contexto local que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación y, sobre esa base, establecer metas, estrategias e indicadores que respondan a las necesidades locales.
- El planteamiento de las actividades implica también realizar un análisis de las entradas necesarias para el logro de un resultado. Cada una de estas entradas generan salidas que servirán de entrada para la fase siguiente. En el proyecto hubieron muchas actividades de entrada necesarias (como Actividades no Previsitas) que no fueron consideradas durante la formulación para la ejecución de las actividades programadas. En este sentido, es necesario valorar para futuras intervenciones la pertinencia de incluir actividades no programadas y definir criterios para su realización.



- Es indispensable incorporar en la gestión del proyecto una línea de base que permita realizar ajustes a los indicadores inicialmente planificados y que sirva para realizar comparativas futuras, así como un Sistema de monitoreo que dé cuenta del cumplimiento de ejecución de actividades y presupuestos y genere información útil para la posterior evaluación del proyecto. En ese sentido, se requiere fortalecer las capacidades técnicas de los y las especialistas de la DIGEBE en el ciclo de gestión de proyectos, especialmente en lo que a la formulación y monitoreo de proyectos se refiere, si bien se recomienda incorporar en el equipo técnico del proyecto un/a especialista responsable del monitoreo que diseñe el Sistema de Monitoreo y dirija su implementación.
- En relación al tiempo de duración del proyecto, se recomienda planificar realísticamente en función de los objetivos y resultados planteados, y elaborar una estrategia para afrontar los riesgos y el manejo de posibles conflictos que puedan presentarse en la vida del proyecto.

EFICIENCIA

- En intervenciones futuras se recomienda analizar los recursos económicos destinados al pago de personal y reajustarlos en función de las necesidades reales del proyecto.
- De cara a mejorar el nivel de logro de futuras intervenciones en la temática, se aconseja replantear la distribución de fondos del proyecto, reajustándolos y dar así mayor cobertura a otras acciones señaladas por docentes como deficientes: dotación de materiales adaptados, dotación de recursos a los CREBE para el desempeño de sus funciones, dotación de presupuesto para las acciones de acompañamiento y monitoreo del SAANEE, etc.
- Para una gestión más eficaz del proyecto se recomienda fortalecer los canales de comunicación y articulación existentes entre los distintos entes gestores del proyecto, así como entre éstos y el resto de actores implicados en la intervención, ya sea a nivel central, regional o local, con la finalidad de evitar actuaciones aisladas que pueden ir en contra del derecho a la educación de los niños y las niñas



con discapacidad. Dentro de este planteamiento, resulta necesario promover un mayor involucramiento en las acciones y fortalecer la estrategia de coordinación con los y las especialistas de las DRE y UGEL.

EFICACIA

- Sobre el Sistema de monitoreo implementado para el seguimiento del alumnado con discapacidad, es necesario desarrollar acciones encaminadas a consolidar las capacidades del grupo docente para llevar a cabo esta actividad. En este sentido, se recomienda uniformizar criterios y estandarizar una metodología con herramientas para la recogida de información, procesamiento, análisis y elaboración de reportes de monitoreo o sistematizaciones. En el caso de los y las especialistas de la DRE y UGEL, se recomienda fortalecer sus capacidades a fin de que puedan acompañar este proceso más eficazmente. Por otra parte, se recomienda incluir en las acciones de monitoreo a Comités de seguimiento conformados por padres y madres de familia y líderes locales. Se aconseja desarrollar una propuesta de monitoreo por parte de la DIGEBE, de manera que se pueda hacer seguimiento del estado de los procesos impulsados con el PRODIES a fin de asegurar la sostenibilidad de esta práctica por parte del grupo docente.
- Para una mejor gestión pedagógica e institucional es necesario articular esfuerzos con la Unidad de Estadística Educativa (UEE), a fin de contar con una base de datos actualizada y confiable que sistematice, desagregadamente, la información recogida en las regiones sobre la educación inclusiva en todos los niveles de educación. De este modo, los y las docentes en las regiones podrían contar con información real y válida de la población con discapacidad.
- Sobre la inclusión en los PEI de estrategias y enfoques inclusivos, es necesario fortalecer las capacidades de los y las especialistas de la DRE y UGEL, docentes del SAANEE, directores y docentes de las IIEE, en planificación, diseño curricular y metodologías de enseñanza, de modo que se pueda consolidar este proceso puesto en marcha con el PRODIES. Además, se debe realizar un acompañamiento técnico sistemático por parte de los y las especialistas de la DIGEBE, DRE y UGEL a las IIEE, velando por la calidad del proceso.



- Se recomienda fortalecer el papel de las DRE y UGEL en la realización de actividades formativas en sus respectivas regiones. Para ello sería pertinente diseñar un Plan de formación por regiones que complemente las acciones formativas del PRODIES. Como paso previo será necesario llevar a cabo una identificación de las necesidades formativas del grupo docente que ha participado en el PRODIES, de manera que se complemente la formación recibida y se consoliden los aprendizajes obtenidos. Desde las DRE y UGEL se puede planificar una estrategia de manera que se potencie la eficacia de los Grupos de Inter aprendizaje como espacio de intercambio de experiencias, soporte y aprendizaje grupal.
- Para la evaluación de resultados, los CEBE requieren aún consolidar los conocimientos adquiridos en la práctica de este proceso y acompañamiento. Los CREBE, por su parte, requieren capacitación y acompañamiento. Por último los PRI-TE, dado que no han participado en las capacitaciones de monitoreo, requieren ser capacitados y acompañados en la evaluación de sus resultados siguiendo el modelo implementado.
- Se recomienda continuar capacitando a los y las docentes de los CEBE a fin de que brinden una atención de mayor calidad a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. Asimismo, es necesario mejorar las condiciones laborales y económicas actuales, dado que por un lado cumplen con la atención a estudiantes con discapacidad severa y a través del SAANEE brindan apoyo a las instituciones de distintas modalidades que incluyen a estudiantes con discapacidad.
- Respecto a los CREBE, se recomienda diseñar una estrategia regional a fin de darles a conocer en diferentes zonas de la región, facilitar el acceso a teléfono e internet y potenciar la realización de actividades de investigación y elaboración de materiales de sensibilización. De la misma forma, puede contribuir a mejorar su eficacia organizar una red de CREBES que facilite el intercambio de experiencias, capacitación y apoyo continuo, así como encuentros anuales.
- Sobre el SAANEE se recomienda implementar un Plan de fortalecimiento de capacidades que potencie los servicios que viene brindando, especialmente en lo referente a la prevención y detección de los casos de estudiantes con discapaci-



dad. Incorporar la evaluación de aprendizaje en las acciones de capacitación que se lleven a cabo y el seguimiento de la aplicación de esos conocimientos en una muestra de docentes por región a fin de validar la eficacia de las capacitaciones. En esa misma línea se recomienda fortalecer la intervención de los SAANEE con las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales, a fin de plantear una intervención más integral que alcance al núcleo familiar del alumnado (hermanos/as, abuelos/as y familiares más cercanos). También es importante que cada SAANEE esté integrado por 12 personas como establece la norma para evitar sobrecarga de trabajo (mayor número de estudiantes asignados del que realmente pueden acompañar), lo que va en desmedro de la calidad de atención que se brinda. Finalmente, dotar a los equipos SAANEE de un presupuesto para la compra de materiales y gastos de movilidad en sus desplazamientos a las IIEE para las asesorías y acompañamiento de estudiantes incluidos/as.

- Para la realización de las actividades de formación más intensivas se recomienda llevarlas a cabo en el mes de julio, dado que las vacaciones de los primeros meses del año son consideradas por la mayoría de docentes un período poco propicio para la realización de actividades de capacitación en la modalidad presencial.
- Sobre los materiales normativos, pedagógicos y productos generados con el proyecto, se recomienda ampliar su edición para cubrir la gran demanda del grupo docente participante en el proyecto que no han podido tener acceso a ellos y de otras regiones. Asimismo, es necesario destinar los recursos económicos necesarios para que el alumnado pueda contar en las IIEE con materiales educativos adaptados a sus necesidades educativas. Paralelamente, se recomienda fortalecer capacidades del grupo docente de los CEBE, equipos técnicos de los SAANEE y CREBE, para la elaboración, creativa y con recursos locales, de materiales educativos.
- Respecto a la situación económica de la docencia, es importante equiparar el sueldo de los integrantes del SAANEE a fin de evitar situaciones de conflicto o desmotivación. Igualmente, se recomienda crear algún incentivo a la labor de los y las docentes a nivel local y nacional, en base a la identificación de buenas prácticas.



- Se recomienda también reducir la carga de trabajo de los y las docentes en aulas inclusivas que atienden a estudiantes con discapacidad, tomando en cuenta el número de estudiantes incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa especial que presentan.²⁴
- Se recomienda planificar campañas de información y sensibilización en base a los siguientes ámbitos de acción:

Campañas para la detección de casos de estudiantes con algún tipo de discapacidad que se encuentran como población oculta, así como informar a la población en general, familias y docentes sobre la ruta a seguir y la instancia a la que recurrir para su atención.

Campañas Nacionales de matrícula de estudiantes, con la finalidad de sensibilizar a la población sobre el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, e incentivar a los padres y madres a matricular a sus hijos en una IIEE. Es importante tener en cuenta que, si bien esta campaña puede tener un alcance nacional, será necesario adaptarla en cada caso a las características del contexto local.

Acciones de sensibilización comunitaria e incidencia política a fin de que las autoridades locales destinen recursos para la eliminación de barreras que impiden acceder a las personas usuarias de sillas de ruedas a los espacios públicos, así como la creación de espacios recreativos adaptados y la adaptación de servicios higiénicos

- Por otra parte, se recomienda elaborar reportes de monitoreo periódicos que den cuenta de los avances en el logro de los indicadores del proyecto, así como establecer mecanismos para difundir los resultados de las sistematizaciones realizadas por cada región a los diferentes actores locales. De esta manera la información generada puede influir en la toma de decisiones a favor de la educación inclusiva.

24 Directiva N° 076-2006- VMGP/DINEBE.



IMPACTO

- A fin de generar mayores efectos, se recomienda fortalecer la intervención a nivel comunitario, de manera que apunte a la sensibilización de los líderes comunitarios para que éstos participen activamente en acciones de sensibilización en la comunidad. Una estrategia puede ser la creación de una *“Red de agentes comunitarios a favor de la inclusión social y educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad”*, capacitando a esta red e insertándolos en las actividades educativas de las escuelas como aliado de los equipos SAANEE para la sensibilización a nivel comunitario, identificación, seguimiento de casos, vigilancia y denuncia de situaciones de discriminación y maltrato.
- Es aconsejable desarrollar, de forma complementaria al PRODIES, un proyecto de sensibilización dirigido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con el objetivo de promover valores y actitudes de aceptación, respeto y tolerancia ante las personas con algún tipo de discapacidad. Esto facilitaría la integración educativa y social de estudiantes incluidos/as en las IIEE, complementando la intervención realizada.
- Sobre las acciones de sensibilización llevadas a cabo en torno al derecho a la inclusión con equidad de las personas con necesidades educativas especiales y la eliminación de barreras, para potenciar sus efectos se recomienda definir una estrategia contextualizada y diferenciada que alcance a diferentes públicos: comunidad educativa, familias de estudiantes con discapacidad y directores de IIEE.
- Desarrollar acciones de formación con padres y madres en legislación y marco normativo, de modo que conozcan los derechos de sus hijas e hijos y participen más activamente en la promoción y defensa de los mismos. Potenciar la organización de las madres y los padres en una red de asociaciones que acompañen el trabajo de los SAANEE, y las IIEE, y sobre todo que hagan incidencia a fin de que las autoridades educativas y el gobierno local asuman la problemática de la educación inclusiva entre sus prioridades, dando cumplimiento al marco normativo que así lo exige.



SOSTENIBILIDAD

- Elaborar un directorio actualizado sobre las instituciones educativas inclusivas, CEBE, SAANEE, PRITE existentes en las respectivas regiones y difundir esta información a nivel nacional, regional y local, sobre todo a nivel comunitarios y utilizando diversos medios como las páginas webs institucionales.
- Se recomienda potenciar las relaciones con el sector privado a través de su responsabilidad social corporativa, promoviendo la firma de convenios para la financiación de diversas acciones como la formación de docentes o la implementación de las IIEE con materiales adaptados a las necesidades de los y las estudiantes. Una estrategia, en este sentido, puede ser promover una red de "Empresas solidarias" que participen patrocinando instituciones educativas o buenas prácticas en educación inclusiva.
- A fin de contribuir a la sostenibilidad de la intervención, se recomienda fortalecer capacidades del grupo docente de las regiones en el ciclo de gestión de proyectos (Identificación, formulación, seguimiento y evaluación), poniendo especial énfasis en las dos primeras etapas con el fin de potenciar las alianzas y la búsqueda de financiación para futuras intervenciones. Asimismo, se recomienda fortalecer capacidades de un equipo de especialistas y docentes por región en la formulación de proyectos desde el enfoque SNIP, a fin de que puedan presentar sus iniciativas en espacios como el presupuesto participativo.
- Fortalecer la articulación y trabajo sinérgico entre la DIGEBE, DRE y UGEL, con el objetivo de promover acciones conjuntas con las autoridades regionales y municipales para la eliminación de las barreras arquitectónicas tanto en las instituciones educativas como en los espacios públicos.
- Fortalecer a las Mesas de Concertación regionales y provinciales creadas en el marco del proyecto como un espacio de encuentro y consenso local en torno a la problemática de la discapacidad, capacitando a sus miembros y dotándolos de herramientas para un eficaz desempeño de sus funciones. En esa misma línea, se recomienda fortalecer la participación de los Consejos participativos locales y



los Consejos Educativos Institucionales en las acciones de promoción y fortalecimiento de la educación inclusiva.

- Definir mecanismos efectivos y adecuados para sancionar el incumplimiento, por parte de una institución educativa, de las disposiciones normativas que forman parte de la política de educación inclusiva.
- Finalmente, se recomienda diseñar una estrategia de comunicación que permita hacer visible los resultados alcanzados y los efectos generados por el proyecto PRODIES, orientado al posicionamiento y búsqueda de fondos nacionales y externos. Para ello se recomienda tomar como punto de partida el proceso de validación de la estrategia puesto en marcha con la implementación del proyecto.



7

LECCIONES APRENDIDAS

- La intervención se ha basado en dar respuesta a las políticas educativas nacionales, regionales y locales de atención a estudiantes con discapacidad, lo que ha sustentado un funcionamiento articulado entre los diferentes actores involucrados gracias a una oportuna coordinación de las diferentes instancias intervinientes.
- Para desarrollar una intervención exitosa y sostenible es indispensable contar con la voluntad política y el compromiso de las autoridades educativas al nivel que corresponda.
- Realizar los procesos de identificación y formulación de proyectos desde un enfoque participativo que tome en cuenta la opinión de los diferentes actores vinculados al proyecto: autoridades educativas regionales, docentes de los CEBES, SAANEE y EEII, padres y madres de familia, estudiantes con discapacidad y autoridades locales, contribuye a un mayor nivel de apropiación de la intervención. Las intervenciones de desarrollo deberían nacer de un proceso de identificación y formulación en el que la población beneficiaria asuma un rol protagónico como sujeto de derechos en la definición de los problemas que los aquejan y las estrategias para su atención.
- Un proceso de identificación sistemático, participativo y concertado permite tener un conocimiento real de las necesidades locales, que es la base para planificar intervenciones realistas y alcanzables en un tiempo oportuno. El conocimiento profundo y empático del contexto es la base para formular objetivos, resultados e



indicadores ajustados al tiempo y a los recursos con que se cuenta para poner en marcha la intervención.

- Incorporar procesos de líneas de base en las intervenciones nos permite realizar correcciones a los indicadores formulados antes de iniciar la ejecución del proyecto. Al ser una fotografía inicial, la línea de base nos aporta información útil para futuras comparaciones durante el monitoreo del proyecto. En este sentido, es importante involucrar en estos procesos a los diferentes actores implicados en la intervención, en el nivel que corresponda en cada caso.
- Para una eficaz gestión del proyecto es necesario contar con un Sistema de monitoreo del mismo que genere información periódica del avance de la intervención, e identifique aspectos críticos a ser corregidos durante su puesta en marcha. El sistema de monitoreo del proyecto debería involucrar a todos los actores participantes en la intervención, a fin de que puedan evaluar sistemáticamente sus resultados. Su puesta en marcha implica que se cuente con los recursos económicos y humanos necesarios, por ello se recomienda que se incluya como actividad dentro del resultado de gestión del proyecto.
- Para una gestión más eficaz del proyecto es necesario involucrar en todo el ciclo de gestión del proyecto a los y las especialistas de la DRE y UGEL, docentes, así como generar un conocimiento detallado de los objetivos a alcanzar y de las diversas acciones a desarrollar con el fin de promover una mayor apropiación de la intervención e incrementar el nivel de eficacia del mismo.
- Es importante definir, previamente a la implementación del proyecto, el modelo de gestión a poner en marcha, así como los procesos a implementar, el organigrama de funciones, las estrategias de coordinación, los canales de comunicación y la jerarquía de responsabilidades al interior del equipo de gestión, de manera que se pueda identificar a los responsables de los procesos y hacer mejoras cuando sea necesario.
- Para la realización de las acciones de sensibilización es necesario contar con una estrategia de comunicación adaptada al contexto local que incluya la identificación y caracterización de los segmentos o público objetivo a quienes se dirige, los



medios locales con que se cuenta, los recursos para su puesta en marcha, y las posibles sinergias para su ejecución.

- Para tener un mayor impacto en la sensibilización local es necesario involucrar al mayor número posible de actores presentes en el territorio.
- Es necesario fortalecer el trabajo comunitario para poder generar una real inclusión social del grupo estudiantil. Para ello es necesario tender puentes entre la escuela y la comunidad, sensibilizar e incluir en esta tarea a los líderes comunitarios y organizaciones sociales de base.
- Para eliminar progresivamente situaciones de discriminación es necesario incidir en la sensibilización de los niños y niñas a fin de generar actitudes de aceptación desde temprana edad. En este sentido, incorporar en la estrategia de intervención un componente de sensibilización en el aula contribuirá al proceso de integración de estudiantes con discapacidad, dotando a la intervención de un carácter más integral.
- Poner en marcha nuevas estructuras organizativas o espacios demanda definir previamente una estrategia para su creación y acompañamiento. En ese sentido, la creación de los CREBES debió ir acompañada de un Plan de fortalecimiento y seguimiento al menos durante los dos primeros años de su creación, a fin de consolidar su trabajo y potenciar su alcance.
- Desarrollar intervenciones con personal permanente contribuye a que el conocimiento aprendido resultado de la intervención revierta en la institución y pueda ser sostenible.
- Evaluar nos permite mejorar nuestro accionar y rendir cuentas. En ese sentido es indispensable que la evaluación sea una práctica sistemática por parte del grupo de involucrados/as en la intervención, generando un aprendizaje continuo que redunde en la eficacia de las acciones. La evaluación debería enfocarse no solo al cumplimiento en términos de tiempo y recursos, sino también a la calidad de ejecución y el nivel de satisfacción del grupo beneficiario con los servicios y productos brindados con la intervención.



- Es necesario que los padres y madres y familias de estudiantes con discapacidad entiendan de manera clara el tipo de limitaciones que engloba la discapacidad, así como del potencial que tienen estas personas.
- Es indispensable incorporar a la familia en el proceso educativo del alumnado. Los padres, madres y hermanos/as pueden convertirse en soporte emocional y refuerzo de lo trabajado en la institución educativa; y mejoren sus niveles de percepción sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad. Así, su actitud favorable y participación activa contribuirá a mejorar los resultados que se planifique alcanzar con los estudiantes incluidos.
- Es necesario articular esfuerzos con las ONG y demás actores presentes en el territorio para tener un mayor alcance, complementar la intervención, potenciar resultados y evitar solapamientos. Elaborar un mapa de instituciones que intervienen en el territorio permitirá establecer alianzas y relaciones sinérgicas orientadas a la complementariedad de esfuerzos conjuntos.
- Para mejorar la eficacia y sostenibilidad de la intervención es necesario definir la estrategia de transferencia o salida durante la etapa de planificación, a fin de que se implemente la intervención bajo este marco de referencia.



8

ANEXO MATRIZ DE LA EVALUACIÓN

Criterio: ALINEAMIENTO				
Valoración del compromiso de los donantes para prestar su ayuda teniendo en cuenta las estrategias de desarrollo del país receptor				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
Articulación a las políticas educativas nacionales y locales	¿La lógica de intervención del proyecto se adecua las políticas nacionales, regionales y locales?	Nivel de correspondencia del proyecto con las políticas educativas del MINEDU para la atención a los estudiantes con discapacidad. Nivel de correspondencia del proyecto con las prioridades Regionales y locales.	Primarias: Autoridades MINEDU, DRE y UGEL Secundarias:	Revisión y análisis de la documentación del Proyecto Entrevistas semi-estructuradas con actores claves y beneficiarios directos
Coordinación entre actores	¿Se han establecido mecanismos de coordinación con otras entidades gestoras, ONGs y organismos donantes que operen en el mismo territorio objetivo? ¿Qué resultados ha tenido esta coordinación?	Número de Alianzas y acuerdos de colaboración establecidas entre los diferentes actores que convergen en el territorio. Número de acciones conjuntas en la temática de la discapacidad llevadas a cabo. Número de acciones conjuntas llevadas a cabo entre los diferentes actores vinculados	Formulación del proyecto – Matriz de Planificación Planes educativos nacionales y regionales. Informes de seguimiento	Entrevista a autoridades MINEDU, FONCHIP, DRE, UGEL, mesas.

Criterio: PERTINENCIA				
Valoración de la adecuación de los resultados y los objetivos de la intervención al contexto en el que se realiza.				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
Adecuación a las necesidades de la población beneficiaria	¿La población beneficiaria, DIGEBE, DRE, UGEL han participado en la identificación y formulación del proyecto?	Nivel de participación de la población en la identificación y formulación del proyecto	Secundarias: Formulación del proyecto – Matriz de Planificación	Revisión y análisis de la documentación del Proyecto Entrevistas semi-estructuradas con actores claves y beneficiarios directos
Calidad del diseño y Claridad de la lógica de intervención definida	¿El desarrollo de la intervención está acorde con el diagnóstico e identificación, y contribuye a dar respuesta a la problemática presentada? ¿Existe claridad de la lógica de intervención definida? ¿Están adecuadamente formulados los indicadores del proyecto?	Nivel de correspondencia de la lógica de la intervención con las relaciones causas y efecto, necesidades y prioridades identificadas en el diagnóstico e identificación del proyecto. Claridad de la lógica vertical (causa efecto) Claridad de la lógica horizontal Calidad de formulación de los indicadores del proyecto 5 Se cuenta con información y fuentes de verificación Grado de adecuación de las hipótesis a la realidad del contexto Reformulaciones producidos en el proyecto, formalizados y no formalizados -reformulaciones	Árbol de problemas y de objetivos. Líneas de base. Diagnósticos por departamentos. Informes de seguimiento Informes finales Planes educativos nacionales y regionales. Informes del Proyecto de Cooperación Hispano Peruano PCHP 2007-2011.	Grupos focales Talleres participativos en cada región con una muestra de docentes.
Racionalidad y coherencia del diseño	¿Cuál es la teoría de cambio que subyace al proyecto? ¿Cuál es el enfoque de educación inclusiva que sustenta el diseño y desarrollo del proyecto? ¿Qué otros enfoques promueve el proyecto?	Grado de correspondencia entre la teoría del programa y la implementación. Claridad del enfoque de educación inclusiva desarrollado por la intervención	Primarias: Muestra de población beneficiaria: Autoridades educativas, docentes, alumnos y, padres y madres de familia Equipo técnico del PRODIES	



Criterio: EFICIENCIA Y CALIDAD				
Valoración de los resultados alcanzados en comparación con los recursos empleados				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
Gestión de los Recursos Financieros	De acuerdo al cronograma de financiamiento del proyecto aprobado ¿Se han asignado oportunamente los recursos financieros?	Incumplimientos y/o demoras de las transferencias de los fondos	Secundarias: Formulación del Proyecto – Matriz de Planificación	Revisión y análisis de la documentación administrativa financiera del Proyecto. Entrevistas semi-estructuradas con actores claves: personal del MINEDU- PRODIES
	¿Se han cumplido los acuerdos presupuestales establecidos en el proyecto?	Las desviaciones presupuestales no superan el porcentaje establecido en el documento marco para la ejecución del proyecto por rubro o actividad.	Informes de seguimiento Informes de seguimiento	
Gestión de la comunicación y la integración	¿En qué medida la colaboración institucional y los mecanismos de gestión articulados han contribuido a alcanzar los resultados de la intervención?	Logros del proyecto que responden a actuaciones planificadas de colaboración con otras organizaciones.	Presupuestos Otros informes	Grupos Focales por departamento con personal gestor del proyecto
	¿Han sido oportunos en fecha y forma los flujos de información y decisión en la gestión del proyecto?	Demoras en la ejecución del proyecto por aspectos burocráticos	Lineamientos y guías de procedimientos que regulen la gestión del Proyecto	
	¿Se considera que la organización del proyecto ha favorecido la consecución de resultados previstos?	Grado de implicación y coordinación entre los gestores del proyecto Grado de cumplimiento de los roles entre los actores del proyecto	Acuerdos con otras instituciones Primarias:	
Gestión de los Recursos Humanos	Los recursos humanos para el desarrollo del proyecto fueron suficientes y calificados.	Calificación de los gestores superiores del proyecto de los recursos humanos a su cargo sobre su profesionalidad y capacidad con la labor desarrollada.	Población beneficiaria: Autoridades educativas, docentes, alumnos y, padres y madres de familia.	
		Aspectos críticos y favorecedores con relación al equipo profesional del proyecto	Equipo técnico del PRODIES	
Gestión del tiempo	¿Se han respetado los cronogramas y tiempos establecidos en la ejecución del proyecto?	Actividades que concentraron significativamente mayor tiempo a la planificada. Factores atribuibles de demora para su ejecución. Ampliaciones realizadas para la ejecución del proyecto		
Gestión de la calidad	¿Resultaron adecuados y suficientes el conjunto de los recursos empleados para la gestión del proyecto?	Áreas identificadas que demandan mayor destinación y adecuación de los recursos a emplear.		
	¿Ha sido eficiente la transformación de los recursos en los resultados?			

Criterio: EFICACIA				
Valoración del grado de consecución de los objetivos y su orientación a los resultados previstos				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
Consecución de los objetivos y resultados	¿Se ha alcanzado el objetivo específico de la intervención?	Grado de cumplimiento del Objetivo Específico establecido en la Matriz del Marco Lógico	Secundarias: Formulación del Proyecto	Entrevistas semi-estructuradas con actores locales Observación directa Listados de verificación Análisis documental Entrevistas a profundidad Grupos focales Talleres por departamentos con informantes claves
	¿Se han alcanzado todos los resultados previstos de la intervención?	Grado de cumplimiento de los Resultados establecidos en la Matriz del Marco Lógico Procesos críticos identificados en la gestión del proyecto para el logro de los resultados	Informes de seguimiento Presupuestos Otros informes	
	Las actividades previstas han contribuido al logro de los resultados	Procesos críticos identificados en la ejecución de actividades para el logro de los resultados Activ. previstas – Activ. realizadas Activ. previstas – Activ. no previstas Total de actividades	Primarias: Población beneficiaria: Autoridades educativas, docentes, alumnos y, padres y madres de familia.	
	¿Se han logrado otros efectos no previstos?	Nº de Resultados no planificados logrados.	Equipo técnico del PRODIES	
	¿Han encontrado dificultades los destinatarios para acceder a las actividades de la intervención?	Dificultades de acceso a los servicios del proyecto identificados.		



Criterio: IMPACTO				
Identificación de los efectos de la intervención sobre la comunidad en general				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
Contribución del proyecto	¿Ha contribuido la intervención a alcanzar el objetivo global propuesto?	<p>Valoración del grado de contribución al objetivo global fundamentado en los productos, servicios brindados por el proyecto.</p> <p>% de población y actores vinculados al proyecto que manifiestan mejoras en su situación por los productos y servicios brindados por el proyecto.</p> <p>Nº de beneficiarios indirectos que manifiestan mejoras resultado de beneficiados por los productos, servicios brindados por el proyecto.</p>	<p>Secundarias:</p> <p>Formulación del proyecto</p> <p>Informes de seguimiento</p> <p>Fuentes de verificación</p> <p>Primarias:</p> <p>Autoridades educativas, docentes, alumnos y, padres y madres de familia.</p> <p>Equipo técnico del PRODIES</p>	<p>Revisión y análisis de la documentación del proyecto</p> <p>Entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales</p> <p>Encuesta a beneficiarios</p> <p>Talleres participativos</p> <p>Fichas/Cuestionarios por instituciones educativas</p>
Otros efectos generados	¿Se han producido impactos positivos o negativos no previstos sobre los beneficiarios?	Identificados hechos que reflejen impactos no previstos positivos o negativos generados por el proyecto	Líderes y autoridades locales	

Criterio: SOSTENIBILIDAD				
Valoración de la continuidad en el tiempo de los efectos positivos generados con la intervención, una vez retirada la ayuda.				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
Permanencia de los efectos en el tiempo	¿Qué acciones se han previsto para dar continuidad a los servicios del proyecto?	Identificación de acciones prevista en la lógica de la intervención.	<p>Secundarias:</p> <p>Formulación del proyecto</p> <p>Primarias:</p> <p>Población beneficiaria: Autoridades educativas, docentes, alumnos y, padres y madres de familia.</p> <p>Equipo técnico del PRODIES</p> <p>Líderes y autoridades locales</p>	<p>Revisión y análisis de documentación</p> <p>Entrevistas semi-estructuradas</p> <p>Grupos focales</p> <p>Observación directa</p>
	¿Se mantendrán los beneficios de la intervención una vez retirada la ayuda externa?	EL MINEDU-PRODIES dispone de los recursos humanos, técnicos y financieros necesarios para dar continuidad a los servicios del proyecto.		
Viabilidad institucional	¿Ha logrado el proyecto una intervención en las regiones que garantice el funcionamiento futuro?	Iniciativas establecidas para la destinación de recursos en el ámbito de la educación inclusiva en las regiones.		
	¿Se ha influido positivamente sobre la capacidad institucional?	Valoración del grado de influencia del proyecto en el mejoramiento de la capacidad institucional en el MINEDU- DIGEBE y en las instancias regionales.		
	¿Participan las instituciones locales en la aplicación y gestión de la intervención y seguimiento?	Valoración de la capacidad de las IIEE para la gestión de los productos y servicios generados con el proyecto.		
Viabilidad económica	¿Se han previsto unos procedimientos de gestión planificados que garanticen la sostenibilidad de la intervención en los centros de recursos? ¿Cuáles?	<p>Mecanismos de gestión previstos para la continuidad de los servicios educativos.</p> <p>Compromisos establecidos con las autoridades educativas locales</p>		
	¿Se podrán generar los recursos necesarios para el mantenimiento de las actividades?	Porcentaje de servicios implementados que dependen de financiación externa.		
Viabilidad social	¿Se está beneficiando a los colectivos más vulnerables-?	Mecanismos que aseguran la continuidad de los servicios educativos a los beneficiarios		
	Participación de grupos sociales, juntas vecinales, padres, etc.			



Criterio: APROPIACIÓN				
DIMENSIÓN DE ANÁLISIS	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	FUENTES	TÉCNICAS
APROPIACIÓN	¿Ha liderado la DIGEBE la promoción de la educación inclusiva en el Perú?	Valoración del liderazgo institucional de la DIGEBE.	Secundarias: Formulación del proyecto Primarias: Población beneficiaria: Autoridades educativas, docentes, alumnos y, padres y madres de familia. Equipo técnico del PRODIES Líderes y autoridades locales	Revisión y análisis de documentación Entrevistas semi-estructuradas Grupos focales Observación directa
	¿El diseño de las guías y materiales orientan y facilitan las replicas de la capacitación una vez finalizado el proyecto?	Valoración del grado de utilidad los productos educativos generados por el proyecto. Nivel de introducción de los productos educativos en el desarrollo de su labor.		
	¿Ha logrado el proyecto modelos de capacitación, seguimiento y monitoreo que funcionen en el futuro?	Valoración (por su utilidad y su capacidad de gestión) del sistema de seguimiento y de la base de datos generada por el proyecto.		
	¿Se ha actuado sobre la desigualdad de género?	Estrategias específicas definidas para integrar el enfoque de género		

