



Evaluación del Proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela

Informe Inicial

Octubre de 2019
Montevideo

Contenido

| | |
|---|-----------|
| ACRÓNIMOS | 1 |
| 1. ANTECEDENTES..... | 2 |
| 1.1. MARCO NORMATIVO | 2 |
| 1.2. POLÍTICA EDUCATIVA E INCLUSIÓN EN URUGUAY..... | 5 |
| 2. OBJETO DE LA EVALUACIÓN | 6 |
| 3. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN | 16 |
| 4. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN | 16 |
| 4.1. OBJETIVO GENERAL..... | 17 |
| 4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 17 |
| 5. ALCANCE Y MARCO DE LA EVALUACIÓN | 17 |
| 5.1 EVALUACIÓN DE DISEÑO | 18 |
| 5.2 EVALUACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN | 25 |
| 5.3 EVALUACIÓN DE RESULTADOS | 26 |
| 6. METODOLOGÍA..... | 27 |
| 6.1 METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE DISEÑO DEL PROGRAMA..... | 27 |
| 6.2 METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA | 28 |
| 6.3 METODOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA..... | 30 |
| 6.4 DISEÑO METODOLÓGICO Y MATRIZ DE EVALUACIÓN | 33 |
| 6.5 NORMAS DE EVALUACIÓN Y CONSIDERACIÓN ÉTICAS..... | 36 |
| 7. CONTROL DE CALIDAD | 38 |
| 8. CRONOGRAMA Y ENTREGABLES..... | 39 |
| 8.1 ENTREGABLES Y CALENDARIO DE PAGOS ESTIMADO | 40 |
| 9. ANEXOS | 41 |

Acrónimos

| | |
|----------|--|
| ANEP | Administración Nacional de Educación Pública |
| APRENDER | Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas |
| BPS | Banco de Previsión Social |
| CAinfo | Centro de Archivos y Acceso a la Información Pública |
| CEIP | Consejo de Educación Inicial y Primaria |
| CES | Consejo de Educación Secundaria |
| CETP | Consejo de Educación Técnico Profesional |
| EIT | Estrategia de Intervención Temprana |
| FLACSO | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales |
| GURI | Gestión Unificada de Registros e Información |
| IFS | Instituto de Formación en Servicio |
| IIDD | Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo |
| MEC | Ministerio de Educación y cultura |
| NEE | Necesidades Educativas Especiales |
| PAEPU | Programa de Apoyo a la Educación Pública |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |

1. Antecedentes

El desarrollo del campo de la educación especial ha involucrado una serie de etapas en las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes medios para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas en situación de discapacidad. Inicialmente, se trató de una educación que diferenciaba entre lo “común” y lo “especial”, luego se pasó a una educación integradora en la cual la persona debía adaptarse a la estructura para que luego esta se adaptara a ella, llegando en la actualidad a un paradigma de educación inclusiva en el cual es la propia estructura la que debe estar preparada para la diversidad (Míguez, 2016).

Este nuevo paradigma de educación inclusiva parte de la idea de que todos los niños y niñas deben aprender juntos, más allá de sus diferencias y particularidades (UNESCO, 2005). Así, la inclusión es una aspiración que abarca a la diversidad del alumnado, pero poniendo particular énfasis en aquellos que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar asociado a factores sociales o económicos. (Simon y Echeita, 2013).

Como forma de contextualizar la discusión, a continuación, se realiza una breve descripción del marco normativo en el que se circunscribe el tema y el estado de las políticas orientadas a la inclusión educativa.

1.1. Marco normativo

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) se introduce a partir de la década de 1970, cambiando el énfasis que antes se enfocaba en las dificultades del sujeto, para centrarse en los apoyos y soluciones que debe brindar el centro educativo y sentar las bases para pensar la educación y discapacidad desde un enfoque de integración (Míguez y otros, 2016). Dicho término se introduce en la agenda educativa internacional a partir del Reporte Warnock¹ y define a los estudiantes con NEE como aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o se encuentran desfasados del currículo que les corresponde por su edad (ya sea porque aprenden más lento o más rápido que el resto) y para atender estas necesidades requieren: medios especiales para acceder al currículo (facilidades, recursos, modificaciones del espacio físico, etc.), la provisión de un currículo especial o modificado o particular atención a la estructura social y clima emocional en el aula (Warnock Report, 1978).

En 1994, con la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las NEE, se avanza en este sentido, estableciendo que cada niño tiene características, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias y los sistemas educativos deben ser

¹ En 1974 se crea en el Reino Unido, a pedido de la Secretaría de Estado, una Comisión de Educación con el objetivo de revisar la oferta educativa en Inglaterra, Escocia y Gales para los niños y adolescentes con discapacidad, tomando en cuenta los aspectos médicos de sus necesidades, así como los arreglos necesarios para prepararlos para ingresar el mercado laboral. A partir de esto se solicitó considerar el uso más efectivo de los recursos para alcanzar este objetivo, y realizar recomendaciones (Warnock Report, 1978)

diseñados teniendo en cuenta esas diferencias, ayudando de este modo a construir una sociedad integradora que logre una educación para todos (d. Salamanca, 1994).

En 2006, con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se consolida la noción de educación inclusiva, estableciéndose en el artículo 24:

“Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”

Esto implica un cambio de paradigma: desde el paradigma integrador que se centraba en las necesidades educativas especiales, hacia un paradigma de inclusión en el cuál es el sistema educativo quien debe poder atender la diversidad de sus alumnos.

La educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a la diversidad de todos los alumnos. Su objetivo es permitir que profesores y alumnos se sientan cómodos con la diversidad y que la vean como un desafío y un enriquecimiento del entorno de aprendizaje, en lugar de un problema (UNESCO, 2005). Desde esta perspectiva la educación inclusiva es concebida como un derecho de todos los alumnos y alumnas.

Uruguay no se mantuvo ajeno a este proceso, y en las últimas décadas ha avanzado hacia la concreción de un marco normativo que promueve la inclusión en el ámbito educativo. En tal sentido, con la aprobación de la Ley General de Educación de 2008 (ley No 18.437), el Estado uruguayo reconoce a la educación como derecho de todas las personas que habiten en el territorio nacional, asegurando el cumplimiento de este derecho para los colectivos minoritarios o en condiciones de vulnerabilidad. Con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, la ley establece que la educación formal contemplará las particularidades contextuales o personales, a través de diferentes modalidades educativas. En este sentido, el artículo 8 postula que:

“El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.” (Art. 8 Ley n° 18.437, 2008)

Asimismo, en 2010 el país da un paso más hacia el establecimiento de un sistema de protección integral de las personas en situación de discapacidad mediante la aprobación de la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, la que incorpora los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2008. En su artículo 39 la ley establece que:

“El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural

y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales”.

Más aún, se establece que la inclusión en las aulas comunes se asiente sobre la base de la diversidad como factor educativo, redoblando los esfuerzos por asegurar la adaptación de los contenidos curriculares, los mecanismos de evaluación y la infraestructura de los centros educativos:

“La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional” (artículo 40, ley 18.651).

Cabe destacar la distinción entre los términos *integración* e *inclusión* empleadas en la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad. La integración refiere a los esfuerzos que hace una persona para adaptarse a determinada estructura, mientras que la inclusión introduce una idea más fuerte: es la estructura, en este caso el ámbito educativo, que debe definirse en función de las particularidades del estudiantado de tal manera que pueda ser receptiva de la diversidad de las personas. En tal sentido, en la inclusión prima la transformación de la estructura, del entorno, de la sociedad; mientras que en la integración es la persona quien debe hacer los movimientos para encontrar su lugar. En la idea de inclusión subyace una perspectiva de transformación del entorno (Míguez, 2016:3).

Más recientemente, en 2017, se elabora un protocolo de actuación para la inclusión de personas en situación de discapacidad en los centros educativos, con alcance a todos los centros educativos que integran el Sistema Nacional de Educación (público y privado), los centros de educación infantil privados y los centros de educación no formal habilitados por la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

El protocolo busca orientar a las instituciones en relación a la inclusión de personas en situación de discapacidad, estableciendo estrategias de apoyo académico, indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas, accesibilidad edilicia y de materiales y acciones de sensibilización, información y formación. El protocolo se define desde la perspectiva de la educación inclusiva, donde las acciones se encuentran orientadas a proporcionar el apoyo necesario dentro del aula, atendiendo la diversidad de necesidades de las personas.

A pesar de que la legislación sobre las NEE se centra fundamentalmente en las personas en situación de discapacidad, en los últimos años se ha comenzado a discutir la importancia de una normativa que considere la situación de los niños y niñas con altas habilidades. Es así que, siguiendo los principios de una educación inclusiva para todos, en el año 2018 se comenzó a discutir un proyecto de ley que establezca líneas de acción para que niños y niñas con altas habilidades o superdotación reciban una educación adecuada y pertinente.

1.2. Política educativa e inclusión en Uruguay

Estos cambios de paradigma han dado paso a modificaciones en la política educativa. En el caso particular de Uruguay, con la creación de escuelas especiales para personas en situación de discapacidad, surge sobre principios del siglo XX en el ámbito del Consejo de Educación Primaria, la educación especial. Ya en 1985 se realiza una reestructura integracionista, para lo cual se crea la figura del maestro de apoyo itinerante, y se busca la integración de los niños y niñas en situación de discapacidad dentro de la escuela común².

La Educación Especial en Uruguay fue evolucionando y en la actualidad forma parte de la política de inclusión educativa y es definida por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) como “una red de escuelas, aulas, proyectos, equipos, docentes, dispositivos, estrategias, recursos y modalidades del sistema educativo, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, dificultades para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno.”³ Entre las modalidades de la educación especial se encuentran: aulas en escuelas comunes con inclusión en los grupos de educación común, maestros de apoyo en escuela común, escolaridad compartida en escuela común y especial, apoyo en escuela especial, entre otras. Adicionalmente, existen una serie de programas de apoyo a la inclusión educativa como son la Red de Escuelas y Jardines de infantes Mandela⁴, el Programa A.PR.EN.D.E.R⁵, el Programa de Maestros Comunitarios⁶ y el de Escuelas Disfrutables⁷.

En este marco, las escuelas especiales se mantienen para aquellos alumnos para los cuales esta escuela constituye “el único lugar de inserción educativa, cuya discapacidad requiere de una significativa adaptación de formato escolar, estrategias, recursos y apoyos y cuya decisión de ingreso es tomada en virtud del “interés superior del niño””⁸

Pese a las transformaciones de las últimas dos décadas en el marco normativo internacional y nacional, se observa una tendencia constante en la cantidad de escuelas especiales desde la década del 90, así como en la relación entre la matrícula de alumnos en escuelas especiales respecto a la matrícula total en educación común⁹. Actualmente existen 80 escuelas especiales públicas distribuidas en todo el país, de las cuales 74 son para niños y niñas en situación de discapacidad intelectual¹⁰, 4 para niños y niñas en situación de discapacidad auditiva y 2 para niños y niñas en situación de discapacidad

² <http://www.ceip.edu.uy/desde-memoria>

³ <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>

⁴ <http://www.cep.edu.uy/nombre,-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

⁵ <http://www.cep.edu.uy/programas/aprender>

⁶ <http://www.cep.edu.uy/programas/pmc>

⁷ <http://www.cep.edu.uy/programas/ped>

⁸ <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>

⁹ <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/datosnacionales> y Anuario Estadístico de Educación 2017 del MEC

¹⁰ Los establecimientos que atienden discapacidades intelectuales, además de atender niños con disfunciones clásicamente tipificadas como “Intelectuales”, atienden los niños con discapacidades de orden motriz o de carácter. Por su parte, existe una única escuela que atiende específicamente a niños con discapacidad motriz y se encuentra en Montevideo.

visual. A su vez, del total de escuelas especiales 26 se encuentran en Montevideo y 54 en el interior del país¹¹.

Tanto las definiciones de política educativa como el marco normativo han evolucionado hacia la promoción de la inclusión de los niños y niñas y jóvenes en las aulas de los centros educativos comunes, estableciendo que deben realizarse las adecuaciones necesarias para eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje. Sin embargo “la inclusión educativa no se agota en la matriculación de los niños y niñas en situación de discapacidad en las escuelas comunes, sino que implica la existencia de una política pública que garantice la disponibilidad de recursos humanos con la formación adecuada, la flexibilización curricular, la accesibilidad física y comunicacional” (Da Rosa y Mas, 2013:22). Por tanto, para que la inclusión educativa se efectivice, debe ir acompañado de cambios en asuntos clave como la formación, los roles y propósitos de los docentes y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo y de mayor dotación de recursos y herramientas para quienes deben llevar adelante dichos procesos de inclusión y adecuación (Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M., 2011).

La formación de los docentes en dicha materia ha mostrado algunos avances; tanto el programa de magisterio vigente como el de profesorado incluyen en su cuarto año un seminario de “aprendizaje e inclusión” de 30 horas de duración. Asimismo, en 2013 se firmó un convenio entre ANEP y la Facultad de Psicología de la Universidad de la República para desarrollar la Especialización en Inclusión Social y Educativa que apunta a formar especialistas para dar respuesta institucional a los problemas que nuestra sociedad presenta, en la actualidad, de exclusión social, discriminación y de fallas en la accesibilidad.

2. Objeto de la evaluación

La promoción de la educación inclusiva es una de las líneas de políticas prioritarias que viene impulsando el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (en adelante, CEIP). En este marco, la Oficina de UNICEF en Uruguay brinda apoyo al CEIP desde 2014 para promover enfoques de educación inclusiva que garanticen el ejercicio del derecho a la educación de los niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad y, en particular, de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Si bien Uruguay cuenta con altos niveles de cobertura en educación primaria entre los niños y niñas en situación de discapacidad, el país aún enfrenta diversos desafíos con relación al acceso a la educación de esta población, su integración en la educación regular o común, la mejora de los aprendizajes y el acceso a la educación media.

Con base en estos antecedentes, UNICEF Uruguay y el Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (en adelante, IIDDI) desarrollaron en 2012 un primer diagnóstico sobre la situación de los niños y niñas y adolescentes en situación de

¹¹ Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2017 del MEC.

discapacidad en el país (UNICEF 2013)¹². Este diagnóstico finaliza con una serie de recomendaciones entre las cuales se encuentran:

- “Trabajar socialmente para derrotar las barreras culturales y combatir los prejuicios que limitan las posibilidades de desarrollo y participación de los niños con discapacidad” (p.65).
- “Continuar y ampliar las propuestas actualmente en curso para fomentar la participación y el empoderamiento de niños y adolescentes con discapacidad” (p.66)
- “Adoptar medidas para disponer de más datos confiables y actualizados acerca de la infancia y la adolescencia con discapacidad. La ausencia de información impide visibilizar a los niños y adolescentes con discapacidad como parte de la población destinataria de políticas públicas y limita la realización de sus derechos” (p.66).
- “Apostar a la educación inclusiva y favorecer sus herramientas para mejorar la educación de todos. El principal desafío en cuanto a la educación de los niños y los adolescentes con discapacidad en Uruguay es reorientar la rica experiencia acumulada en las escuelas especiales para que puedan ofrecer apoyo y recursos integradores a las escuelas comunes y fomentar modelos inclusivos” (p.67)
- “Introducir incentivos para que las escuelas inclusivas capaciten a los docentes, accedan a apoyo profesional y recursos para realizar adaptaciones curriculares, incorporen mobiliario adecuado y realicen adaptaciones del espacio físico para responder a las necesidades de la inclusión. Las escuelas especiales deben transformarse progresivamente en centros de recursos para el aprendizaje de los equipos interdisciplinarios y en lugares de formación continua de docentes” (p.68).

En línea con estas recomendaciones un informe de CAinfo (2013) señalaba la necesidad de adoptar medidas para que los niños en situación de discapacidad puedan efectivizar sus derechos a la educación en escuelas comunes de la misma manera que sus pares sin discapacidad. Entre las medidas se encuentran:

- La formación docente en educación inclusiva tanto para maestros de escuelas comunes como para maestros de educación especial
- La necesidad de modificar el plan de formación docente para que incluya formación en educación inclusiva y prácticas docentes.
- Los aspectos vinculados a la facilitación de apoyos especiales,
- La adaptación curricular
- La disponibilidad de centros educativos accesible física y comunicacionalmente
- La elaboración de un Plan de Acción Nacional para la Educación Inclusiva con metas y recursos presupuestales específicos.

¹² UNICEF (2013): La situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión. Disponible en: (<https://www.unicef.org/uruguay/spanish/discapacidad-en-uruguay-web.pdf.pdf>)

- La necesidad de generar información estadística sistematizada respecto a la matriculación y trayectoria de los niños y niñas en situación de discapacidad en escuelas comunes como insumo para la generación de políticas públicas.
- La elaboración de un protocolo que regule el procedimiento de inscripción y permanencia de los niños y niñas en situación de discapacidad en los centros educativos públicos y privados.

Con base en los retos identificados las recomendaciones y propuestas, el CEIP y UNICEF suscriben a comienzos de 2014 un acuerdo para implementar un proyecto piloto denominado “Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela”, contando con el apoyo técnico de IIDDI. Este proyecto se propuso inicialmente que los centros incorporasen el paradigma de la educación inclusiva con relación a los niños y niñas en situación de discapacidad, compartiendo experiencias y sistematizando prácticas y lecciones aprendidas, de forma que también sirvieran de inspiración para el resto de los centros de educación inicial y primaria públicos del país. En esta línea, los principales propósitos de la red son:

- Favorecer el desarrollo de escuelas y jardines de infantes que implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país.
- Mejorar los apoyos disponibles para que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus prácticas de educación inclusiva.
- Favorecer procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad.
- Estimular procesos de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y disseminación de buenas prácticas de inclusión entre los Centros de Recursos (Escuelas especiales), las escuelas y los jardines de infantes comunes.
- Generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en el Uruguay a través de la documentación y evaluación de experiencias.

Componentes del programa:

Para llevar a cabo estos propósitos el programa se estructuró en cuatro componentes:

- Componente Pedagógico
- Componente Ambiental Social
- Componente de Monitoreo y Evaluación
- Componente de accesibilidad¹³

La información que se presenta a continuación es resultado de un relevamiento de información secundaria y revisión documental que ha permitido la sistematización de los

¹³ <http://ceip.edu.uy/nombre.-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

componentes y actividades del programa que hasta el momento no estaban documentados en un solo lugar. En este sentido, la información sobre los componentes del programa se completará una vez que se desarrolle el trabajo de campo. A continuación, se describe cada uno de los componentes del programa de acuerdo a la información disponible.

El componente pedagógico se desarrolla a través de las siguientes actividades:

- Curso de Posgrado en Educación Inclusiva
- Salas Docentes
- Trabajo en Red con la escuela espejo

El curso de Posgrado en Educación Inclusiva es un curso desarrollado por Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en convenio con CEIP y UNICEF. El curso tiene por objetivo:

- Promover la producción, sistematización e intercambio de prácticas de educación inclusiva en las escuelas públicas de todo el país, a través de una formación teórico-práctica, fundamentada en los nuevos paradigmas de la educación inclusiva.
- Propiciar encuentros de producción grupal donde cada participante:
 - Trabaje con las conceptualizaciones sobre educación inclusiva articulándolas con sus prácticas cotidianas.
 - Se reencuentre con sus saberes y experiencias previas, para poder construir una mirada inclusiva, que le permita pensar e intervenir desde su rol, en la institución a la cual pertenece.¹⁴

Es un curso semi-presencial, con una duración total de 260 horas de formación, distribuidas en 6 encuentros presenciales de 8 horas cada uno (total 48 horas) con expertos internacionales, 5 meses de trabajo en plataforma virtual que incluye diseño e implementación de propuesta de educación inclusiva institucional o de aula (212 horas) y un evento de entrega de certificados (no computa en las horas del curso, siendo opcional).

El curso cuenta con 7 tutoras de FLACSO que van haciendo el seguimiento académico de los cursantes. Además, cuentan con 24 facilitadoras (Inspectoras o maestras de apoyo que hayan aprobado el curso) que hacen el acompañamiento pedagógico para la implementación de las propuestas de educación inclusiva en el aula o los proyectos institucionales.

Las facilitadoras participan en las tres instancias presenciales del Curso de Educación inclusiva dirigido a las maestras y maestros de apoyo con un rol diferenciado. Además, participan en instancias de intercambio con el equipo de facilitadores y el equipo

¹⁴ Programa 2019 del Curso de Educación Inclusiva. FLACSO, CEIP, IFS, UNICEF

coordinador del Curso de Educación Inclusiva, gestionan estrategias de seguimiento para la facilitación y formación en servicio de prácticas educativas inclusivas. Se organizarán por duplas para tomar contacto, generar instancias de intercambio y diseñar instancias de análisis de prácticas con los cursillistas asignados. Promueven el registro de las prácticas educativas inclusivas y orientan a los cursillistas, de acuerdo a los lineamientos del curso. Gestionan al menos tres instancias de coordinación y encuentro territoriales para el intercambio con los cursillistas a cargo. Operan como enlaces entre el equipo coordinador del curso, los coordinadores académicos y los cursillistas. Proveen insumos al equipo coordinador sobre la marcha del curso a nivel de las prácticas. Aportan insumos al equipo de coordinación académica para la evaluación¹⁵.

Está dirigido a 245 maestras/os de educación especial y de educación común, que cumplen el rol de maestras/os de apoyo. El curso ya lleva su tercera cohorte (2016-2017) (2017-2018) (2019), cada cohorte formó a 250 maestros. La selección de los maestros que van a tomar el curso la realiza el CEIP, en la primera cohorte fueron Maestros de Apoyo. A partir de la segunda y tercera cohorte se fueron sumando maestros de escuelas comunes, directores de las escuelas y docentes de educación media, tanto del Consejo de Educación Secundaria (CES) como del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

Para aprobar el curso se puede tener sólo una falta a las instancias presenciales y se deben cumplir con las horas de trabajo en plataforma, además se exige un trabajo final que implica la realización de una propuesta de práctica inclusiva a trabajar en aula o el desarrollo de proyecto de educación inclusiva institucional.

Componente Ambiental Social

El componente ambiental social tiene como propósito “favorecer los procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores clave para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad”¹⁶. Para lograr este propósito se desarrollan talleres de sensibilización con los alumnos y con las familias. Estos talleres son desarrollados por jóvenes del Grupo META una red de jóvenes latinoamericana integrada por chicos y chicas con y sin discapacidad que trabajan con distintos temas en pro de los derechos de personas en situación de discapacidad. Los talleres tienen como objetivo poner sobre la mesa el tema de la discapacidad, generar empatía entre las familias y los alumnos hacia las personas que se encuentran en esta situación.

Se desarrollan en diferentes áreas como ciencia, fotografía, arte, música, narraciones a través de las cuáles se trabajan temas como inclusión, discapacidad, diversidad, igualdad, derechos, aprender juntos, respeto, etc. Los talleres inician con una actividad lúdica, un video, un intercambio con los alumnos a partir del cual se presenta el tema a trabajar y partir del cual los alumnos realizan actividades y reflexionan. Esto talleres sirven como una primera sensibilización al tema y con el objetivo de ir rompiendo los prejuicios respecto al tema de la discapacidad. Estos talleres son una herramienta fundamental considerando la

¹⁵ <http://ceip.edu.uy/rol-de-los-facilitadores-de-pr%C3%A1ctica>

¹⁶ <http://www.cep.edu.uy/nombre.-componentes-y-prop%C3%B3sitos>

necesidad de generar participación social de los alumnos en situación de discapacidad en las escuelas. Esto es: generación de vínculos positivos con sus compañeros de clase, vínculos de amistad y la percepción de la participación no es sólo estar en el aula sino se parte del aula (De Boer 2012). Se realizan 3 talleres por escuela¹⁷ orientado a alumnos y 3 talleres más orientados a familias.

Los talleres con las familias tienen el mismo objetivo de sensibilización respecto al tema, pero además poner sobre la mesa, las expectativas, los miedos, las vivencias respecto a la discapacidad. Según la coordinadora de los talleres de familias:

“En todos los talleres se ha celebrado la posibilidad de encontrarse, generar escucha que muchos necesitamos y compartir la información y experiencia que muchas familias han acumulado y otros pueden tomar en cuenta. Lo más rico de estos espacios es el encuentro entre familias de niños que tienen discapacidad y los que no. ¿Por qué? Por la oportunidad de practicar aquello de ponerse en el lugar del otro, ponerse a su lado en el camino. Lo que siempre queda claro en estas conversaciones es que los niños con discapacidad tienen derecho a educarse en las mismas escuelas que sus amigos y hermanos sin discapacidad. En términos de Derechos Humanos todos los derechos tienen el mismo valor”¹⁸.

“Algunas de las lecciones aprendidas en estos encuentros con familias de niños con y sin discapacidad son: 1) todos sus hijos tienen derechos, 2) sus hijos no “sufren” un “síndrome” o “trastorno”. Lo que sufren son las situaciones de discriminación que a veces genera su condición. 3) las familias no tienen una mirada médica sobre la condición de su hijo, sino una mirada afectiva, desde lo social, por lo tanto, buscan esa mirada afectiva, empática y solidaria del resto de la sociedad”¹⁹.

Los talleres empezaron a desarrollarse en las escuelas en el año 2017 y continúan desarrollándose hasta la actualidad. La cantidad de escuelas por tallerista varía según los departamentos a los cuales estén asignados. La cantidad de talleristas ha variado desde 2017 hasta la fecha.

Los talleres con los alumnos son llevados a cabo por Jóvenes del Grupo META, se tratan de talleres de sensibilización en diferentes áreas que tienen por objetivo poner sobre la mesa el tema de la discapacidad, generar empatía entre las familias y los alumnos hacia las personas que se encuentran en esta situación.

Componente de Monitoreo y Evaluación: hasta el momento no se dispone de información de este componente

Componente de Accesibilidad: hasta el momento no se dispone de información de este componente

En términos de cobertura, el proyecto se inició en marzo de 2014 tras una convocatoria a centros interesados abarcando 17 centros (9 escuelas y jardines de educación común y 8

¹⁷ Planificación 2017. Aunque en algunos casos varían

¹⁸ Jesshie Toledo. Boletín Setiembre 2017. Red de Escuelas y Jardines Mandela.

¹⁹ Jesshie Toledo. Boletín Setiembre 2017. Red de Escuelas y Jardines Mandela.

escuelas especiales operando como “centros de recursos”). El proyecto fue aumentando progresivamente su cobertura (pasando de 17 centros en 2015 a 31 en 2016, 38 en 2017 y finalmente 64 en 2018). Este aumento de cobertura en número de centros participantes permite cubrir en la actualidad a casi 13.000 alumnos/as y sus familias, de los cuales 798 niños y niñas en situación de discapacidad están integrados en escuelas comunes y jardines de infante, aproximadamente 2000 niños y niñas en situación de discapacidad están matriculados en escuelas especiales de la Red y 10.115 alumnos sin discapacidad asisten a esas escuelas comunes y jardines. En el siguiente cuadro puede apreciarse su distribución en función del tipo de centro y localización geográfica.

Cuadro 1. Distribución de los centros de la Red Mandela según tipo de centro y departamento. Año 2018

| Departamento | Escuelas comunes | Jardines | Escuelas especiales | Total |
|----------------|------------------|----------|---------------------|-----------|
| Artigas | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Canelones | 3 | 1 | 4 | 8 |
| Cerro Largo | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Colonia | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Durazno | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Flores | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Lavalleja | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Maldonado | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Montevideo | 3 | 1 | 4 | 8 |
| Paysandú | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Río Negro | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Rivera | 4 | 2 | 2 | 8 |
| Rocha | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Salto | 1 | 0 | 1 | 2 |
| San José | 1 | 0 | 1 | 2 |
| Soriano | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Tacuarembó | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Treinta y Tres | 2 | 0 | 1 | 3 |
| Total | 30 | 9 | 25 | 64 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del CEIP-ANEP

El siguiente cuadro muestra la cantidad de escuelas por departamento y la matrícula total de las escuelas. La información que se presenta fue construida a partir de datos secundarios²⁰.

²⁰ Los datos de matrícula son del Monitor Educativo del CEIP. Este monitor presenta datos de matrícula 2018, no existen datos de matrícula de jardines de infantes ni escuelas especiales. No es posible obtener el total de los niños atendidos por el programa en el momento considerando los datos de matrícula que presenta el Monitor Educativo del CEIP.

Cuadro 2. Cantidad de escuelas por departamento y la matrícula total de las escuelas. Año 2018

| Departamento | N° de Escuela | Categoría de Escuela | Matricula 2018 |
|--------------|---------------|----------------------|----------------|
| Artigas | 65 | común (aprender) | 215 |
| | 71 | especial | |
| | 83 | común (aprender) | 404 |
| Canelones | 111 | común práctica | 373 |
| | 218 | común | 414 |
| | 124 | común (aprender) | 336 |
| | 153 | | 559 |
| | 198 | especial | |
| | 204 | común | 502 |
| | 212 | especial | |
| | 223 | especial | |
| | 241 | jardín de infantes | 214 |
| | 253 | especial | |
| | 302 | jardín de infantes | |
| Cerro Largo | 136 | jardín de infantes | |
| | 137 | especial | |
| Colonia | 11 | común | 268 |
| | 137 | especial | |
| Durazno | 6 | común | 279 |
| | 10 | común | 334 |
| | 81 | especial | |
| | 87 | jardín de infantes | |
| Flores | 2 | común | 136 |
| | 19 | común | 228 |
| | 40 | especial | |
| Lavalleja | 11 | común (aprender) | 291 |
| | 105 | común | 121 |
| | 108 | especial | |
| | 114 | jardín de infantes | |
| | 120 | especial | |

Cuadro 2. Cantidad de escuelas por departamento y la matrícula total de las escuelas. Año 2018 (Cont.)

| Departamento | N° de Escuela | Categoría de Escuela | Matricula 2018 |
|--------------|---------------|----------------------|----------------|
| Montevideo | 76 | común práctica | 323 |
| | 115 | común | 260 |
| | 203 | especial | |
| | 204 | especial | |
| | 206 | especial | |
| | 210 | especial | |
| | 216 | jardín de infantes | |
| | 223 | jardín de infantes | |
| | 242 | especial | |
| | 248 | especial | |
| | 280 | especial | |
| | 336 | común (aprender) | 506 |
| | 366 | común | 217 |
| | 265 | | |
| | 277 | | 637 |
| Maldonado | 54 | especial | |
| | 78 | común | 321 |
| | 84 | especial | |
| Paysandú | 2 | común (práctica) | 656 |
| | 88 | especial | |
| | 112 | común (aprender) | 266 |
| Río Negro | 5 | común (práctica) | 529 |
| | 60 | especial | |
| Rivera | 1 | común | 284 |
| | 2 | común | 391 |
| | 3 | común (aprender) | 355 |
| | 21 | Rural | 21 |
| | 102 | especial | |
| | 105 | especial | |
| | 131 | especial | |
| | 132 | especial | |
| | 138 | jardín de infantes | |
| 147 | común | 192 | |
| Rocha | 72 | común | 215 |
| | 97 | especial | |
| Salto | 14 | común (aprender) | 499 |
| | 97 | especial | |
| | 116 | especial | |
| | 126 | especial | |

Cuadro 2. Cantidad de escuelas por departamento y la matrícula total de las escuelas. Año 2018 (Cont.)

| Departamento | N° de Escuela | Categoría de Escuela | Matrícula 2018 |
|-----------------------|---------------|----------------------|----------------|
| San José | 117 | | 698 |
| | 119 | especial | |
| Soriano | 4 | común | 478 |
| | 41 | común (aprender) | 317 |
| | 104 | especial | |
| Tacuarembó | 1 | común | 280 |
| | 118 | especial | |
| | 139 | especial | |
| | 143 | común | 212 |
| Treinta y Tres | 64 | artística | |
| | 66 | común | 209 |
| | 80 | especial | |
| | 83 | común | 260 |
| Centros de referencia | 197 | especial | |
| | 198 | | |
| | 200 | | |
| | 204 | | |
| | 231 | especial | |

Fuente: Elaboración propia con base a datos de la Red de Escuelas Mandela y el Monitor Educativo del CEIP.

Este estudio se propone generar información sobre la cantidad de niños y niñas incluidos en las escuelas participantes de la Red como forma de generar insumos para la detección de necesidades del programa en términos de recursos humanos, apoyos y facilitadores.

Para la implementación del proyecto se crea una comisión técnica integrada por funcionarios del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (CEIP-ANEP), de UNICEF y del Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDDI).

La estrategia principal del trabajo en red ha sido integrar las escuelas que trabajan en inclusión para que exista intercambio de experiencias y aprendizajes, de manera de desarrollar estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los estudiantes, fundamentalmente brindando a los maestros herramientas para construir, desde una perspectiva de derechos, una educación inclusiva, específicamente a través de su formación permanente y de la generación de espacios de intercambio docente.

3. Propósito de la evaluación

En 2020 se producirá la transición entre la actual y la futura administración de gobierno y, en ese marco, entre las actuales y futuras autoridades educativas. En este contexto, la realización de una evaluación del Proyecto Red de Jardines y Escuelas Inclusivas Mandela permitiría contar con insumos clave para la planificación de los próximos cinco años (2020-2024) con relación a las políticas, programas y servicios de educación inclusiva para niños y niñas en situación de discapacidad en educación inicial y primaria.

Esta evaluación de carácter formativo permitirá realizar un balance sobre los resultados alcanzados por el proyecto tras cinco años de implementación. Se espera permita determinar qué aspectos o componentes deberían ser revisados o modificados y cuáles deberían ser mantenidos o profundizados. Asimismo, esta evaluación brindará insumos de gran utilidad para la formulación de programas o proyectos que promuevan la inclusión de adolescentes en situación de discapacidad y el enfoque de la educación inclusiva en la educación media (secundaria y técnica). En este sentido, permitirá pensar ajustes en la intervención y los requerimientos necesarios para escalarla, ya sea de manera universal en lo que tiene que ver con educación inicial y primaria a todo el país, como para dar los primeros pasos en formato piloto, en educación media. Los bajos índices de asistencia y de graduación de adolescentes en situación de discapacidad en este tramo educativo indican que aumentar su participación en la educación media, lograr trayectorias educativas positivas, mejorar sus aprendizajes e incrementar sus tasas de egreso de este nivel educativo constituyen desafíos clave que el sistema educativo uruguayo deberá enfrentar en los próximos años.

Con base en los resultados de la evaluación, UNICEF contará con información para saber si esta estrategia ha sido relevante y efectiva, cuál ha sido su resultado y cómo puede mejorarse, incluyendo otras posibles estrategias a considerar.

4. Objetivos de la evaluación

La propuesta de evaluación se encuentra orientada en dar cuenta del diseño, implementación y evaluación del proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela llevado adelante por el CEIP y UNICEF. Procura relevar las valoraciones que realizan los participantes fundamentales del proceso: directores, facilitadores, maestros y familias. Desde la óptica de estos actores e información cuantitativa de los centros educativos, se pretende analizar el cumplimiento de los objetivos trazados por el programa, así como el resultado generado en las prácticas educativas de los docentes y en la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.

4.1. Objetivo general

El objetivo general radica en documentar, describir y analizar el diseño, el proceso de implementación y los resultados obtenidos por el proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela.

4.2. Objetivos específicos

- a. Sistematizar la información del proyecto para contribuir a brindar claridad conceptual al diseño del programa, la teoría del cambio, de forma de reflexionar acerca de los cometidos que pretende alcanzar, las actividades que se propone para ello y la adecuación con los marcos nacionales e internacionales en cuanto a la educación inclusiva.
- b. Describir el alcance, cobertura, desarrollo y expansión del programa en el transcurso de los cinco años de implementación.
- c. Examinar el grado de conocimiento y apropiación del enfoque y las prácticas de educación inclusiva que promueve el proyecto en los centros participantes.
- d. Indagar en las percepciones de los distintos actores, de forma de analizar las fortalezas y debilidades.
- e. Dar cuenta del conocimiento y valoración de las familias respecto a las prácticas de educación inclusiva realizadas en el centro educativo.
- f. Estimar la matriculación de niños y niñas en situación discapacidad en los centros participantes del proyecto.

5. Alcance y marco de la evaluación

Para ello, se propone una evaluación formativa²¹ centrada en el diseño y en la efectiva implementación que brinde insumos para los tomadores de decisiones encargados del proyecto. Esta evaluación se conforma por tres componentes que se encuentran alineados en tres criterios y preguntas orientadoras.

Los componentes son los siguientes:

- Evaluación del diseño
- Evaluación de implementación
- Evaluación de resultados

²¹ Según la definición de Ballart (1992) en Iválua (2009a): la evaluación formativa responde a la finalidad de obtener información sobre la marcha de un programa, de forma progresiva durante su desarrollo, con el propósito de darla a conocer a sus responsables para que estos puedan introducir modificaciones que se estimen oportunas.

La siguiente tabla resume los objetivos, criterios y preguntas que guían la propuesta de evaluación.

Tabla 1: Componentes, objetivos, criterios y preguntas centrales de la evaluación

| <i>Evaluación</i> | <i>Objetivos</i> | <i>Criterios</i> | <i>Preguntas centrales</i> |
|-----------------------|----------------------|---|---|
| <i>Diseño</i> | Objetivo a | Pertinencia, alineación y coherencia entre las hipótesis que relacionan el problema público con el programa y los objetivos esperados | ¿Cuál es el diseño del programa y la teoría del cambio que lo sustenta? |
| <i>Implementación</i> | Objetivo b | Efectividad: la medida en la que efectivamente el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño | ¿Cómo se ha desarrollado la implementación del programa en función de los objetivos trazados? |
| <i>Resultados</i> | Objetivo c, d, e y f | Eficacia: la medida en que la intervención evaluada logró sus objetivos. los cambios positivos y negativos producidos por la intervención evaluada, directamente o indirectamente, previsto o imprevistos | ¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los objetivos propuestos? ¿En qué medida el proyecto logró desarrollar prácticas acordes a las necesidades de los niños y niñas en situación discapacidad? ¿Cuáles fueron los cambios (positivos o negativos) producidos por la intervención evaluada? |

Fuente: elaboración propia

5.1 Evaluación de diseño

La revisión del diseño se considera necesaria debido a que es un insumo central para evaluar el resultado del programa y su implementación. Esto es así ya que en ocasiones los diseños de los programas no están explícitos o, en caso de que lo estén, el diseño pudo haberse modificado durante la implementación. En este sentido, el análisis de la teoría del cambio explicita las hipótesis que sustentan el diseño, la relación con la definición del problema, la intervención desarrollada y los resultados esperados (Iválua, 2009a). Por tanto, la evaluación de diseño propuesta se enmarca en la sistematización de la teoría del cambio del programa. A través de esta evaluación de diseño, se pretende reconstruirla, con

base en una revisión documental y entrevistas con actores centrales y participantes de la Red.

Es decir, la evaluación de diseño contribuye a responder las siguientes interrogantes:

- Problema: ¿cómo está definido el problema público a atender?,
- Programa: ¿cuáles son las acciones que el programa desarrolla con el objetivo de resolver el problema?
- Producto o resultados: ¿cuál es el producto del programa?, ¿cuáles son los resultados esperados?, ¿qué metas se propuso alcanzar?
- Hipótesis: ¿cuáles son los supuestos que relacionan la definición del problema con el diseño del programa y los resultados esperados?
- Estándares internacionales: ¿en qué medida el proyecto incorpora en su diseño los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niñas y niños en situación de discapacidad?

El análisis de la teoría del cambio otorga además información sobre los factores que el programa definió como relevantes para abordar el problema público, así como los factores que no consideró o que están fuera del alcance del programa.

Teoría del cambio de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela

En primer lugar, es importante señalar que el programa no cuenta con un diseño explicitado en documentos en el que se detalle entre otras cosas: ¿cuál es el problema a atender?, ¿cómo pretenden atender este problema?, ¿cuáles son las hipótesis que relacionan el problema con los componentes del programa, sus resultados? Los documentos revisados detallan la información descripta anteriormente en relación a propósitos a corto plazo y componentes, pero no resultados, impactos o definición de problemas. En este sentido, el presente estudio tiene como uno de sus objetivos reconstruir el diseño del programa y la teoría del cambio que le da sustento. Considerando que el programa fue diseñado e implementado por una variedad de actores diferentes, a continuación, se propone una teoría del cambio que deberá ser validada con los actores referentes del programa ya que podrían haber visiones diferentes en relación a: ¿Cuáles son los resultados que se pretenden alcanzar? ¿Cuál es el problema a atender? ¿Cuáles son las hipótesis que relacionan el problema con los componentes y los componentes con los resultados?

La teoría del cambio tal como plantea UNICEF (2017), puede entenderse como un proceso de adelante hacia atrás (cartografía a la inversa) en el cuál se define primero el cambio esperado para luego ir definiendo las precondiciones necesarias para ese cambio.

En base a la metodología que plantea la teoría del cambio y en función a la información hasta el momento disponible, se especifican los cambios esperados, a corto, mediano y largo plazo, así como las hipótesis para cada componente.

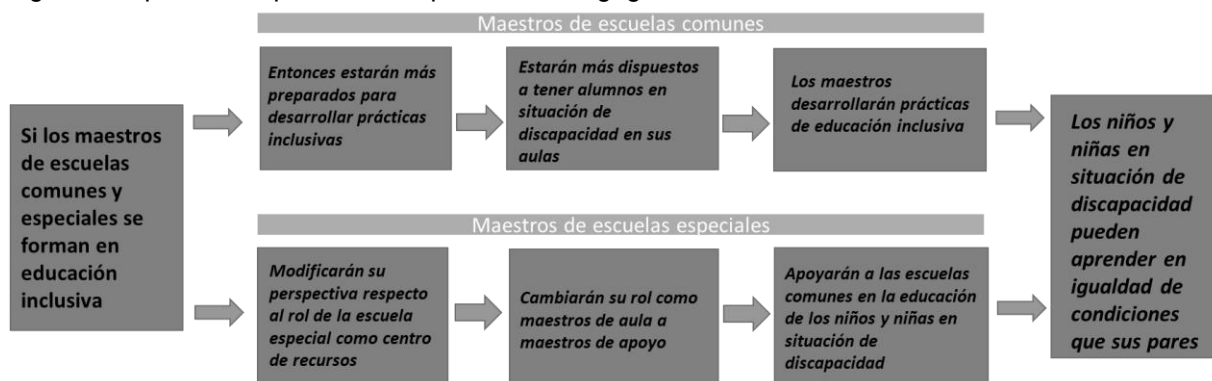
- Cambio esperado: Igualdad de oportunidades educativas, es decir, que los niños y niñas en situación de discapacidad se puedan hacer efectivo el derecho a la educación en escuelas comunes al igual que sus pares sin discapacidad.
 - Hipótesis de largo plazo: en casos de discapacidad leve, los niños y niñas en situación de discapacidad pueden aprender de la misma forma que los niños y niñas sin discapacidad en escuelas comunes.
- Cambio en el mediano plazo
 - Escuelas Especiales cambian su rol a centros de recursos.
 - Escuelas Comunes reciben apoyos y facilitadores de los Centros de Recursos para atender a niños y niñas en situación de discapacidad.
 - Los docentes de Escuelas especiales cambian su rol como maestros de aula a maestros de apoyo.
 - Los maestros de escuelas comunes desarrollan prácticas de aula inclusivas.
 - La comunidad educativa se encuentra empoderada.
- Cambios en el corto plazo
 - Escuelas y jardines de infantes implementan proyectos de educación inclusiva en todo el país.
 - Mejorar los apoyos disponibles para que las escuelas puedan implementar, sostener y evaluar sus prácticas de educación inclusiva.
 - Se desarrollan procesos de empoderamiento y colaboración entre los actores claves para la inclusión educativa: docentes, alumnos, familias, personal escolar y comunidad.
 - Se generan procesos de intercambio, aprendizaje compartido, visibilización y disseminación de buenas prácticas de inclusión entre los Centros de Recursos (Escuelas especiales), las escuelas y los jardines de infantes comunes.
- Componentes
 - Pedagógico
 - Ambiental Social
 - Monitoreo y Evaluación
 - Accesibilidad
- Actividades
 - Generar evidencia y sistematizar modelos de implementación de la educación inclusiva en el Uruguay a través de la documentación y evaluación de experiencias.
 - Formación de maestros en educación inclusiva
 - Trabajo sobre las prácticas de aula para que los maestros incorporen practicas inclusivas
 - Desarrollar talleres con los alumnos y las familias

- Producción de materiales
- Organización de congresos

Hipótesis respecto al Componente Pedagógico:

1. Si los maestros de escuelas comunes y maestros de apoyo se forman en educación inclusiva entonces estarán preparados para desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas.
2. Si los maestros de escuelas comunes y maestros de apoyo están preparados para desarrollar éstas estrategias de educación inclusiva entonces estarán más dispuestos a tener alumnos en situación de discapacidad en sus aulas
3. Si los maestros de escuelas comunes y maestros de apoyo están formados en educación inclusiva entonces modificarán sus prácticas de aula hacia prácticas de educación inclusiva y desarrollarán proyecto de inclusión educativa en la escuela
4. Si los docentes modifican sus prácticas entonces los niños y niñas en situación de discapacidad podrán aprender de la misma forma que los niños y niñas sin discapacidad en escuelas comunes.
5. Si los maestros de escuelas especiales se forman en educación inclusiva podrán modificar su perspectiva respecto al rol de la escuela especial como centro de recursos más que como centros de educativos para niños y niñas en situación de discapacidad.
6. Si las escuelas especiales cambian su rol hacia centros de recursos entonces podrán apoyar a las escuelas comunes en la educación de los niños y las niñas en situación de discapacidad.
7. Si los maestros de escuelas especiales y escuelas comunes se forman en educación inclusiva, ambos actores podrán desarrollar un mayor vínculo y diálogo que les permita desarrollar los apoyos necesarios para la educación de los niños y niñas en situación de discapacidad en escuelas comunes.

Figura 1. Hipótesis respecto al Componente Pedagógico

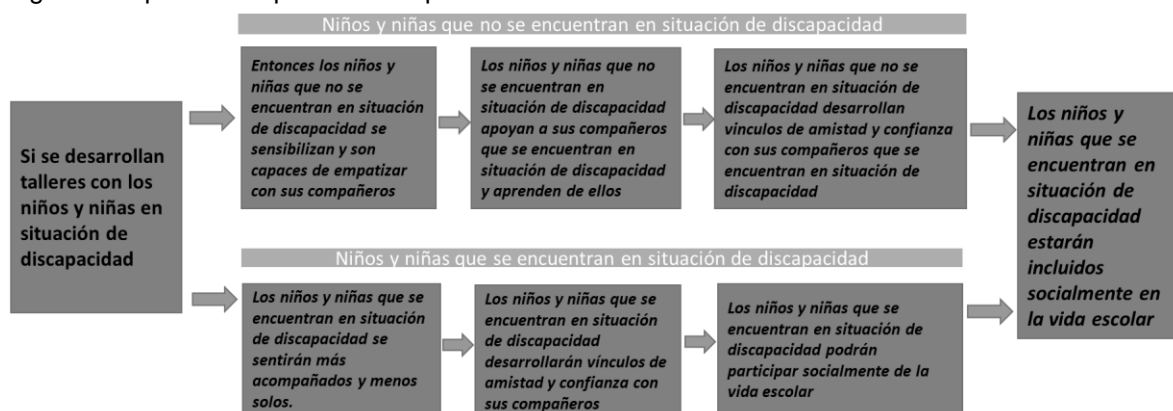


Fuente: elaboración propia

Hipótesis respecto al componente Ambiental Social:

1. Si se desarrollan talleres con todos los niños y niñas, los niños y niñas sin discapacidad se sensibilizan con el problema y son capaces de empatizar con sus compañeros en situación de discapacidad.
2. Si se desarrollan talleres con todos los niños y las niñas, los niños y niñas en situación de discapacidad se sentirán más acompañados por sus compañeros, menos solos y podrán participar socialmente en la escuela.
3. Si los niños y niñas sin discapacidad empatizan con sus compañeros y los niños y niñas en situación de discapacidad participan socialmente de la escuela, entonces los niños y niñas en situación de discapacidad estarán incluidos socialmente en la escuela.
4. Si se desarrollan talleres con los padres de niños y niñas con y sin discapacidad, los padres de los niños y niñas sin discapacidad estarán más abiertos a que sus hijos compartan el aula con los niños con discapacidad.
5. Si se desarrollan talleres con los padres de los niños y niñas en situación de discapacidad y sin discapacidad, los padres de los niños y niñas en situación de discapacidad tendrán mayor información respecto a los derechos de sus hijos y más posibilidades de exigir esos derechos como padres de alumnos.
6. Si los padres de los alumnos en situación de discapacidad tienen información y conocen los derechos de sus hijos en relación a la educación, entonces podrán exigir que sus hijos asistan a las escuelas comunes de la misma forma que sus pares sin discapacidad.

Figura 2. Hipótesis respecto al componente Ambiental Social



Fuente: elaboración propia

Riesgos a corto plazo del Componente Pedagógico

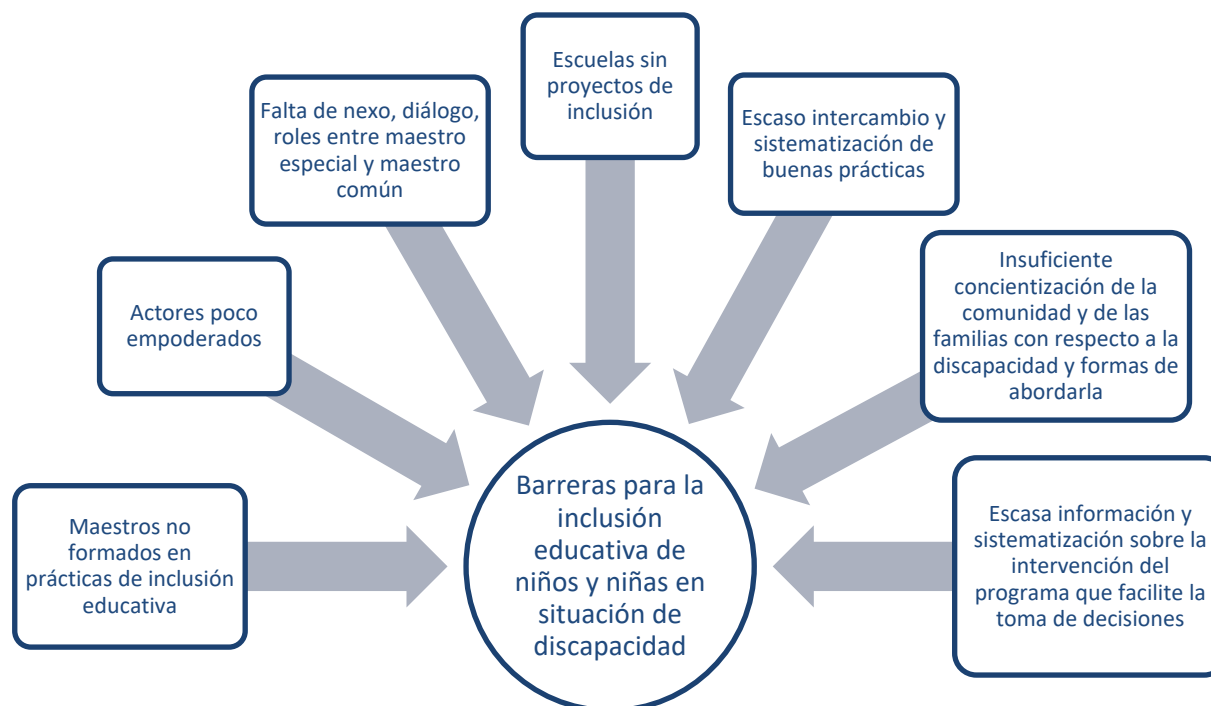
1. Los maestros de educación especial ven la educación inclusiva como un riesgo a su profesión
2. El gremio de maestros se opone a que las escuelas comunes inscriban a niños y niñas en situación de discapacidad alegando que no están las condiciones necesarias para poder atender a estos niños

Riesgos a mediano-largo plazo:

1. La política de formación de maestros sea tangente a la formación de magisterio, en lugar de incorporar la inclusión educativa como una materia más del programa de magisterio. De esta forma la inclusión ira siempre corriendo de atrás a los maestros ya formados

En función de la información relevada en los documentos existentes y de los actores del programa consultados hasta el momento (ver figura 1), el problema que la Red pretende modificar se define como la dificultad de inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.

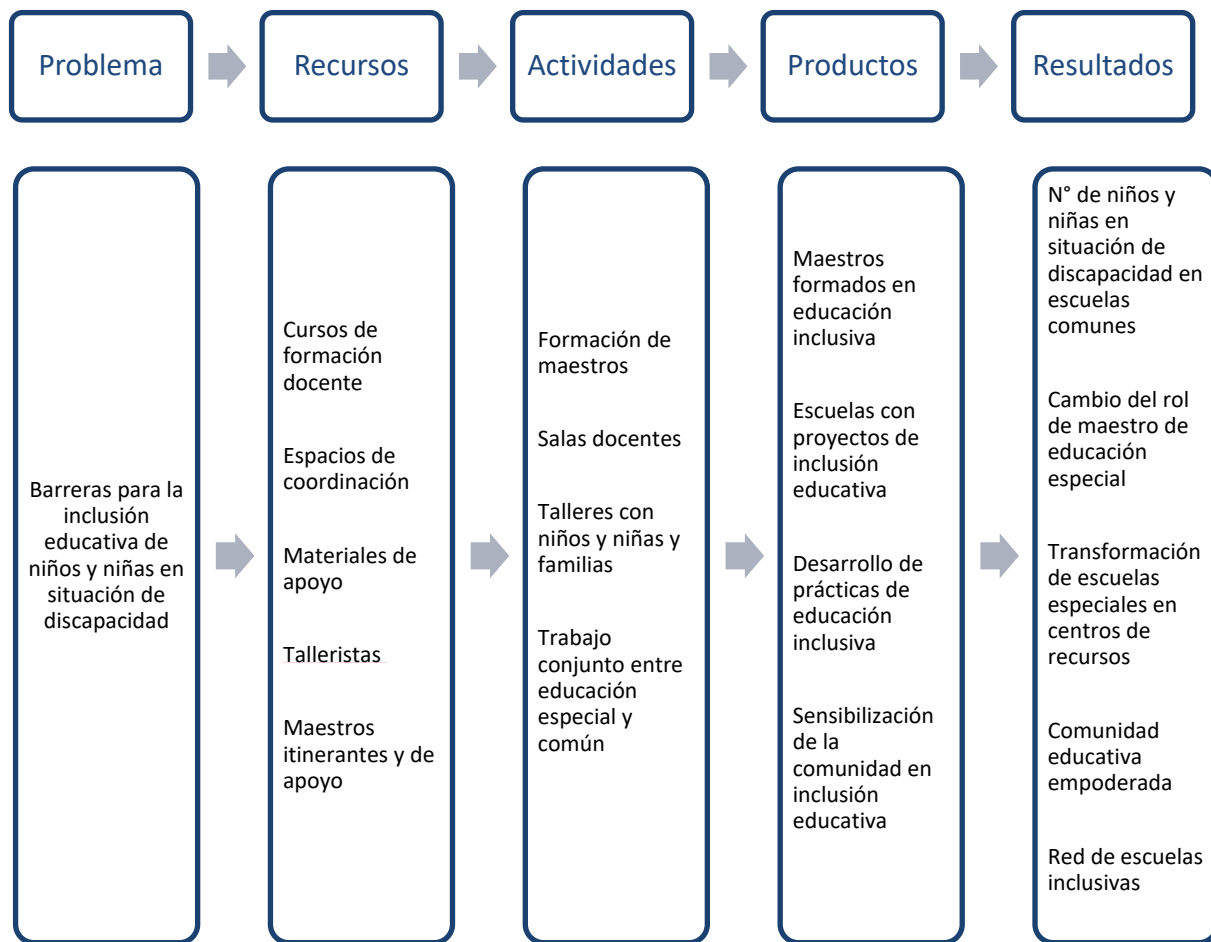
Figura 3. Problemas identificados y a los cuales se pretende modificar a través de la intervención de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela



Fuente: elaboración propia

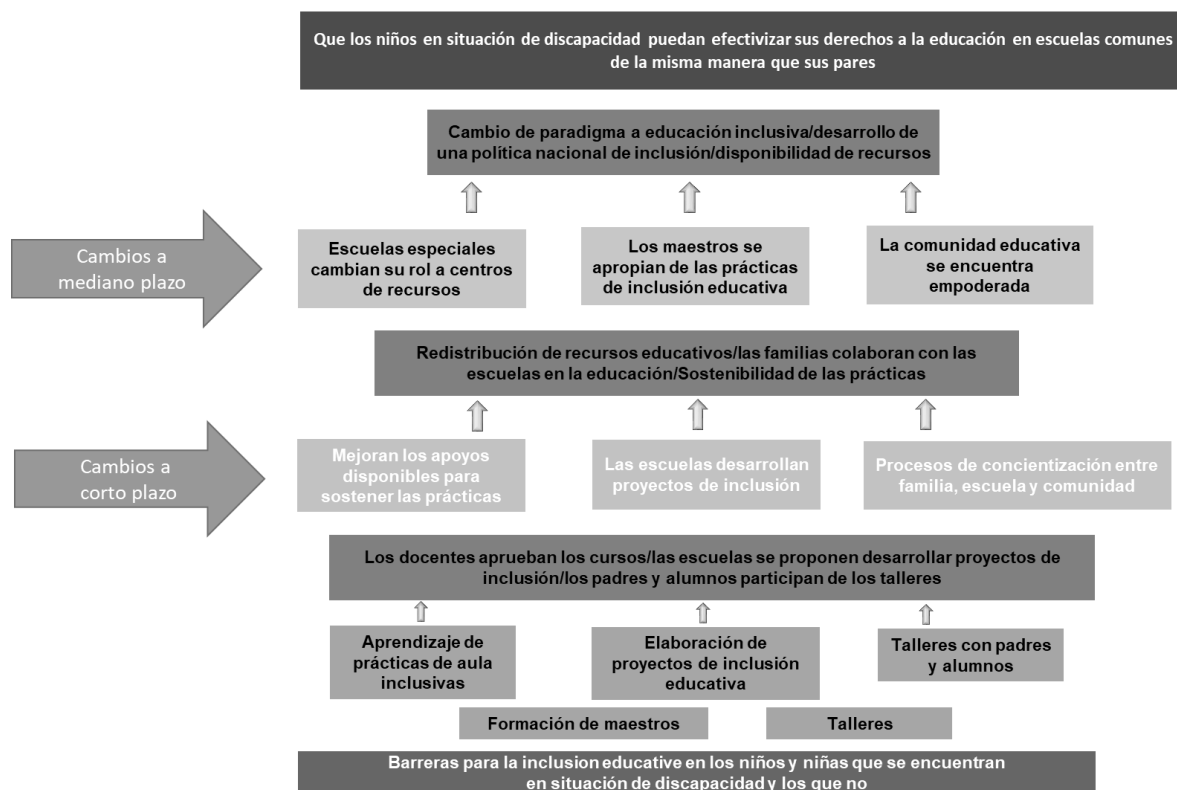
A continuación, se presenta un esquema de la teoría del cambio para el caso de la Red de Escuelas y Jardines Mandela.

Figura 4. Teoría del cambio de la Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Teoría del cambio para el Programa Red de Escuelas y Jardines inclusivos Mandela.



Fuente: elaboración propia

5.2 Evaluación de implementación

La siguiente etapa propuesta consiste en la evaluación de la implementación. Pretende dar cuenta del funcionamiento del programa en relación con las actividades y productos previstos en el diseño (Iválua 2009b). Es decir, analizar en qué medida el proyecto logra alcanzar los resultados propuestos al cabo de cinco años de implementación. En este sentido, permite medir la efectividad del programa ya que analiza si se está ejecutando tal como fue diseñado, cuáles han sido los cambios y modificaciones que ocurrieron (en el caso de que los haya habido) y cuáles son las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas identificadas.

Es decir, el análisis de la implementación contribuye a responder las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el Proyecto ha logrado en cada uno de sus componentes (pedagógico, ambiental/social y de evaluación) alcanzar los resultados planificados?
- ¿Cuáles han sido los factores principales que influyeron el alcance o no de los resultados?
- ¿En qué grado los actores involucrados en el proyecto (en particular las familias) manifiestan satisfacción con su implementación y con los resultados alcanzados?

- ¿Cuáles han sido las fortalezas y debilidades en la implementación de las estrategias desarrolladas por el Proyecto en sus dos primeros componentes (pedagógico y ambiental/social)?
- ¿Qué componentes deberían ser modificados o qué nuevos componentes introducidos a partir de la evaluación que realizan los actores directamente involucrados?

Para ello se analizará:

- La operativa del programa y los problemas de implementación
- El número de maestros formados por escuela, la permanencia de los maestros durante los cursos y el acompañamiento con el facilitador, el nivel de rotación en los centros, etc.
- La heterogeneidad territorial con la que se encuentra el programa.
- Criterios con los que se elaboraron los proyectos.
- Las fortalezas y debilidades detectadas por los actores clave (maestros de apoyo, facilitadores y directores de los centros).

5.3 Evaluación de resultados

Por último, se propone un componente de evaluación de resultados que analice en qué medida el programa logró alcanzar los objetivos que se propuso en su diseño y al mismo tiempo dé cuenta de los efectos positivos o negativos producidos en los participantes. Específicamente, se pretende analizar la incidencia del programa en las prácticas educativas de los docentes y en la participación de niños y niñas en situación de discapacidad en los centros que forman parte del proyecto.

El análisis de resultados contribuye a responder las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el programa ha logrado alcanzar los objetivos propuestos?
- ¿Cuáles fueron los cambios (positivos o negativos) producidos por la intervención evaluada?
- ¿El proyecto ha contribuido a modificar reglas, contenidos educativos y prácticas de las instituciones educativas, atendiendo a innovaciones que se desprenden del enfoque de educación inclusiva como el “diseño universal de aprendizaje”?

6. Metodología

El diseño metodológico desarrollado es de carácter combinado. Se encuentra fuertemente centrado en la dimensión cualitativa, complementado por una exploración cuantitativa de la información existente del programa y por un exhaustivo análisis documental. A continuación, se detalla la estrategia metodológica prevista para los 3 componentes de la evaluación, las decisiones muestrales adoptadas, así como los instrumentos de relevamiento escogidos.

6.1 Metodología para la evaluación de diseño del programa

Para la sistematización del diseño del programa se propone como abordaje metodológico una estrategia cualitativa, acompañado por el análisis de la documentación del programa y de la bibliografía sobre la temática.

a) La estrategia cualitativa comenzará con una primera etapa de entrevistas que funcionarán como orientación metodológica. Estas entrevistas oficiarán como diagnóstico inicial de demandas, impresiones, así como insumo fundamental para la creación de los instrumentos de relevamiento (pautas de entrevistas, ficha de encuesta), y de las unidades territoriales a las cuales acudir a realizarlas. Las entrevistas de orientación metodológica se realizarán a los coordinadores del programa, autoridades educativas y expertos en la temática. Se prevé la realización de 16 entrevistas a los actores referentes y encargados del diseño y de la implementación del proyecto.

Tabla 2. Cuadro de instituciones a entrevistar en la etapa de orientación metodológica

| Institución – Rol | Región |
|--|---|
| Inspectora Nacional de Educación Especial | Montevideo |
| Ex Inspectora Nacional de Educación Especial | Montevideo |
| Inspección Nacional de Educación Común | Montevideo |
| IIDDi | Montevideo |
| ANEP-CEIP | Montevideo |
| Red Mandela | Montevideo |
| IIDDi | Montevideo |
| IIDDi | Montevideo |
| FLACSO (coordinadora académica) | Montevideo |
| Coordinadora General del IFS | Montevideo |
| Inspectores Regionales de Educación Especial | Rivera, Paysandú, Treinta y Tres, Canelones, Montevideo |
| UNICEF | Montevideo |

Fuente: elaboración propia

Instrumento de relevamiento: entrevistas semi-estructuradas

La principal herramienta empleada para dar cuenta del objetivo de **diseño del programa** es la entrevista semi-estructurada. Tal como señala Ivaúla (2009b) es una técnica de recopilación de información que consiste en una conversación con informantes clave para

comprender las percepciones, ideas o valores que tienen los entrevistados sobre un fenómeno social determinado. Es una de las herramientas más empleadas para analizar las actitudes, valores y opiniones de los distintos actores que intervienen en el proceso de implementación y participación en un programa o política pública. Por tanto, es la más atinada para dar cuenta de los objetivos perseguidos por el proyecto (Ver en anexo 4 “Instrumentos de recolección de información”).

b) La estrategia de análisis documental prevé sistematizar la información existente en los documentos del programa, la literatura especializada, así como la revisión de la normativa y los estándares internacionales sobre educación inclusiva y prácticas de educación inclusiva.

Instrumento de relevamiento: análisis y sistematización documental

6.2 Metodología para la evaluación de implementación del programa

Para la evaluación de la implementación del programa se propone como abordaje metodológico una estrategia que combina la metodología cuantitativa con la cualitativa.

a) La estrategia metodológica cuantitativa indagará acerca de las distintas fuentes de información disponibles y generadas por el programa, de forma de analizar la viabilidad de responder las preguntas planteadas. Se propone la reconstrucción de una línea de base de docentes, a través de datos administrativos, que incluya variables relevantes para el análisis (rotación, antigüedad, etc.), para observar el sostenimiento de los docentes en el proyecto que servirá de insumo para el análisis de las prácticas de aula y los proyectos de inclusión educativa.

Instrumento de relevamiento: datos administrativos, información secundaria

b) La estrategia cualitativa indagará cómo efectivamente se implementa el proyecto, las instancias presenciales en territorio, la construcción de los proyectos de inclusión, las prácticas de aula entre maestros, maestros de apoyo e itinerantes, las fortalezas y debilidades que estos actores encuentran en la implementación del programa, entre otras.

La estrategia cualitativa se desarrollará en una muestra de unidades territoriales del programa, definidas por la presente evaluación como “nodos de la red”. Se entiende por nodos de la red a la dupla compuesta por la escuela común y la institución de referencia (generalmente una escuela especial) que oficia como centro de recursos. Según la información relevada hasta el momento, se proponen 6 nodos territoriales de la red, en los departamentos de Montevideo, Canelones, Paysandú, Soriano, Rivera y Treinta y Tres. Estos 6 nodos territoriales de la red a los cuales se asistirá para realizar el relevamiento, son elegidos de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Tipo de escuela: escuelas comunes y escuelas especiales
- Región: Montevideo-Interior
- Año de participación en la red
- Heterogeneidad en el funcionamiento según criterio de la Red

Tabla 3. Descripción de los actores a entrevistar en cada “nodos de la red” elegido para efectuar el relevamiento

| Nodos | Tipo de escuela | Actor | Nº entrevistas |
|------------------------|------------------|---|----------------|
| Nodos de la red | Escuela común | <i>Director</i> | 1 |
| | | <i>Maestro</i> | 1 |
| | | <i>Maestro de apoyo</i> | 1 |
| | | <i>Familia</i> | 1 |
| | | <i>Inspectora técnica regional común</i> | 1 |
| | Escuela especial | <i>Director</i> | 1 |
| | | <i>Maestro</i> | 1 |
| | | <i>Maestro de apoyo itinerante</i> | 1 |
| | | <i>Familia</i> | 1 |
| | | <i>Inspector regional de educación especial</i> | 1 |
| Total | | | 10 |

Fuente: elaboración propia

Instrumento de relevamiento: entrevistas semi-estructuradas

En los 6 nodos de la red se prevé realizar un total de 60 entrevistas distribuidas en los siguientes actores: directores (escuela común y especial), maestros (escuela común y especial), de apoyo e itinerantes (escuela común y especial), así como el inspector regional de educación especial y el inspector técnico regional de cada nodo.

Para la selección de las escuelas en las cuáles se desarrollará el campo cualitativo se consideraron variables presupuestales, así como variables educativas y de implementación del programa como, por ejemplo: antigüedad de las escuelas implementando el programa, escuelas y jardines contemplando las edades de los alumnos de 3 a 12 años, heterogeneidad territorial, entre otras. Se consideró necesario relevar las opiniones de los principales actores de la escuela (Director, Maestro, Maestro de Apoyo y Maestro de Apoyo Itinerante) ya que se busca evaluar el proceso de implementación del programa desde su llegada a la escuela hasta las prácticas que se desarrollan en el aula. Se consideró, además la importancia de los inspectores tanto de especial como de común ya que son los principales actores que lideran la implementación del programa en territorio. Las entrevistas a las familias de alumnos en situación de discapacidad se consideran relevantes para analizar el grado de satisfacción con el programa, ya sea que asistan a escuelas especiales, escuelas comunes o a ambas.

La información relevada en las entrevistas será el insumo fundamental a través del cual se realizará el análisis de contenido. Este análisis que, operativamente se llevará adelante a

través el software ATLAS.ti-Qualitative data analysis, seguirá los tres grandes ejes y bloques de la evaluación (diseño, implementación, resultados), así como también, contemplará la codificación de categorías emergentes que puedan surgir de las entrevistas.

6.3 Metodología para la evaluación de resultados del programa

Para la evaluación de resultados del programa se propone como abordaje metodológico una estrategia que combina la metodología cuantitativa con la cualitativa.

La principal estrategia de evaluación es cualitativa y se focaliza en analizar las prácticas docentes de inclusión educativa. Esta estrategia se complementará con un componente cuantitativo, centrado en realizar un primer diagnóstico acerca de los datos de registro existentes en las escuelas de la Red. A su vez y en función de la información ya disponible por parte de la Red, se analizará la posibilidad de estimar el efecto causal del proyecto en la inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad en escuelas comunes y jardines. La combinación de métodos permitirá interpretar las estimaciones a la luz de los hallazgos sobre cambios en las prácticas docentes, implementación y diseño del proyecto.

A continuación, se detalla el diseño metodológico para evaluar resultados en las dos dimensiones propuestas.

1. Prácticas docentes

a) La estrategia cualitativa evaluará las prácticas educativas promovidas por el proyecto y se dará cuenta de la incorporación y desarrollo de estas prácticas por parte de los maestros.

En este punto se propone profundizar en las siguientes dimensiones:

- La heterogeneidad de implementación de los proyectos de inclusión elaborados por los maestros de apoyo
- Criterios que caracterizan un proyecto de inclusión educativa
- La heterogeneidad de prácticas de inclusión educativa que efectivamente se desarrollan en los centros en relación con las que el proyecto promueve.
- El grado de conocimiento que tienen los actores respecto al proyecto.
- El grado en que los componentes y actividades desarrolladas por el proyecto permiten avanzar hacia los resultados y objetivos esperados.
- La valoración que realiza la familia respecto a la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad en el centro.
- Las diferencias en las prácticas desarrolladas entre escuelas participantes y no participantes del proyecto.

Instrumento de relevamiento: entrevistas semi-estructuradas

Para indagar acerca de las prácticas docentes y en los proyectos de inclusión se realizarán entrevistas a maestros de apoyo y facilitadores. Tal como se detalló en la tabla 3, por cada

núcleo de la red, se propone 1 familia de las niñas y niños en situación de discapacidad por escuela (común y especial), para evaluar el grado de conocimiento de las familias del programa. De esta manera, se analizará en qué medida estos actores visualizan un cambio en las prácticas educativas y en el desempeño escolar de sus hijos e hijas. Asimismo, al entrevistar a las familias de niños en situación

2. Inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad en los centros educativos

b) El componente cuantitativo de la evaluación de resultados se centra en evaluar la inclusión de los niños en situación de discapacidad, en jardines y escuelas comunes, donde se espera dimensionar la matriculación de niños y niñas en situación de discapacidad.

En primer lugar y dado el estado de situación constatado respecto al registro de información sistemática y homogénea de los niños y niñas en situación de discapacidad en las escuelas de la Red, se propone realizar una ficha de relevamiento que oficie como insumo primario para relevar esta información (ver en anexo 4d “Instrumentos de recolección información_planilla relevamiento niños incluidos escuelas”). A través de esta ficha, se busca dimensionar el número de niños y niñas en situación de discapacidad que asisten a las escuelas de la Red en el presente año, así como obtener un primer diagnóstico en lo que respecta al proceso de registro de la información. De esta manera, se procura, además, contar con insumos que permitan reflexionar en potenciar y fortalecer el sistema monitoreo de la intervención.

En segundo lugar, a modo de contextualizar, se plantea realizar un análisis de la tendencia de la matrícula de las escuelas, según categoría, antes y después de la implementación del programa que pueda brindar pistas sobre efectos del proyecto y políticas de inclusión de discapacidad.

➤ Indicadores

En la siguiente tabla se listan posibles indicadores que permitirán cuantificar los resultados del proyecto.

Tabla 4: Posibles indicadores de resultado propuestos

| Indicadores |
|---|
| Cantidad de niños y niñas en situación de discapacidad matriculados en escuelas de la Red |
| Tasa de inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad en la matrícula total |
| Características generales de niños y niñas en situación de discapacidad |
| Tipo de dificultades tienen niños y niñas en situación de discapacidad |

Fuente: elaboración propia

Limitaciones

La evaluación propuesta enfrenta algunas limitaciones, las cuales se esperan reducir en función de las distintas alternativas de mitigación.

Existencia de registros de información en las escuelas de la Red: es una de las limitaciones a las que se enfrenta la presente evaluación. La existencia de registros sistemáticos y estandarizados de niños y niñas en situación de discapacidad en los centros educativos, así como la disponibilidad y acceso a estos datos, se convierte en uno de los posibles obstáculos de la evaluación. De ellos depende la viabilidad de uno de los objetivos de la evaluación de resultados, concretamente el referido a la estimación de niños y niñas en situación de discapacidad que asisten a las escuelas de la Red. Como estrategia de mitigación es que se propone la realización de la ficha de relevamiento de niños incluidos en las escuelas de la Red. A través de esta, se espera contar con un primer registro de niños y niñas en situación de discapacidad que asisten a las escuelas de la Red, así como obtener insumos que ofrezcan recomendaciones que contribuyan a la mejora del sistema de registro y monitoreo del programa.

Actores a entrevistar: otra de las limitaciones de la evaluación radica en el acceso a los centros educativos y la disponibilidad de los actores convocados a participar de las entrevistas: directores, maestros, familias. Dado que es voluntaria, la participación se encuentra supeditada a la buena voluntad de los entrevistados a participar. Para ello, el equipo de evaluación se encuentra trabajando con todos los actores de la Red para coordinar la llegada a las escuelas y realizar la convocatoria de manera articulada y de acuerdo a los actores territoriales con mayor cercanía y vínculo en cada uno de los centros seleccionados. Asimismo, a través del marco de confidencialidad de la información y consentimiento informado, se espera también brindar garantías a los actores a entrevistar. De esta manera, se espera despejar dudas, interrogantes, comunicar de manera clara y precisa los objetivos de las entrevistas, así como el análisis de la información relevada. Dentro de los actores a entrevistar no se incluyen a los niños en situación de discapacidad que asisten a las escuelas de la Red. Sin embargo, en un futuro, se entiende pertinente profundizar en las percepciones de los niños y niñas para conocer su opinión y valoración.

6.4 Diseño metodológico y matriz de evaluación

A continuación, se resumen los tres componentes de la evaluación de la Red de escuelas y jardines Mandela: 1) Diseño, 2) Implementación y 3) Resultados. Para cada uno de ellos, se detallan los criterios orientadores que guían la evaluación, las preguntas de evaluación que se pretenden responder, los productos asociados, la metodología que se pretende emplear, los indicadores reportados, así como la fuente de información.

Tabla 5: Matriz de evaluación del diseño.

| Evaluación | Criterios orientadores | Pregunta de Evaluación | Subpreguntas | Metodos | Indicadores |
|---------------|---|---|---|---|--|
| Diseño | Pertinencia, alineación y coherencia entre las hipótesis que relacionan el problema público con el programa y los objetivos esperados | ¿Cuál es la teoría del cambio que sostiene el programa? | ¿Cómo está definido el problema público? | Entrevistas a actores centrales y | Definición de problema |
| | | | ¿Cuáles son las hipótesis que relacionan el problema público con el programa? | Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos | Establecimiento de hipótesis |
| | | | ¿Cuáles son las hipótesis que sostienen que el programa logrará sus objetivos? | Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos | Establecimiento de hipótesis |
| | | | ¿Cuál es el paradigma de inclusión educativa que persigue? ¿Cómo definen prácticas de educación inclusiva? | Entrevistas a actores centrales y revisión de documentos | Descripción del paradigma y definición de criterios de una practica de educación inclusiva |
| | | | ¿Cuáles fueron los criterios de selección de escuelas? | Entrevistas a actores centrales | Criterios identificados |
| | | | ¿En qué medida el proyecto logró incorporar en su diseño y en su implementación los estándares internacionales sobre educación inclusiva de niños y niñas en situación de discapacidad? | Revisión de documentos del programa versus revisión de estándares internacionales | Comparación: estándares internacionales versus componentes y actividades diseñados e implementados |

Fuente: elaboración propia

Tabla 6: Matriz de evaluación de implementación.

| Evaluación | Criterios orientadores | Pregunta de Evaluación | Subpreguntas | Metodos | Indicadores |
|-----------------------|--|---|--|--|--|
| Implementación | Efectividad: la medida en la que efectivamente el programa se ha implementado de acuerdo a su diseño | ¿Cómo se ha desarrollado la implementación del programa en función de los objetivos trazados? | ¿El programa funciona correctamente? | Entrevistas | Grado de implementación de componentes en las escuelas seleccionadas. |
| | | | ¿Cuáles son las Fortalezas y Debilidades del Programa según sus participantes? | Entrevistas | Fortalezas y debilidades identificadas |
| | | | ¿La intervención es homogénea según el tipo de escuela, territorio, etc? | Entrevistas | Grado de heterogeneidad/homogeneidad de la implementación en los nodos territoriales |
| | | | ¿Qué tipo de información se releva sobre discapacidad de los niños y niñas de las escuelas del programa? | Entrevistas y análisis de información secundaria | Descripción de la información relevada |
| | | | ¿Cuántos maestros itinerantes participan del programa? | Datos secundarios | Cantidad de maestros itinerantes que tomaron el curso. |
| | | | ¿Cuántos maestros participan del programa? | Datos secundarios | Cantidad de maestros de escuela comun con niños y niñas incluidos. |
| | | | ¿Cuántos maestros de apoyo se mantienen en las escuelas en las cuales se desarrollo el proyecto (no cambiaron de escuela)? | Datos secundarios | Cantidad de maestros de apoyo que no han rotado de escuela. |

Fuente: elaboración propia

Tabla 7: Matriz de evaluación de resultados.

| Evaluación | Criterios orientadores | Pregunta de Evaluación | Subpreguntas | Metodos | Indicadores |
|-------------------|---|--|--|---|---|
| Resultados | Eficacia: la medida en que la intervención evaluada logró sus objetivos. Resultados: los cambios positivos y negativos producidos por la intervención evaluada, directamente o indirectamente, previsto o imprevistos | ¿En que medida el programa ha logrado alcanzar los objetivos propuestos? | ¿Qué grado de conocimiento tienen los actores que han participado del proyecto (docentes y familias) sobre el enfoque de educación inclusiva en comparación con actores de escuelas de similar contexto? | Entrevistas | Percepciones de los actores sobre la educación inclusiva |
| | | | ¿En que medida el proyecto ha logrado en cada uno de sus componentes alcanzar los resultados planificados? | Entrevistas, revisión de documentos y datos secundarios | Percepciones de los actores respecto a practicas de educación inclusiva e inclusión educativa |
| | | | ¿En qué medida el proyecto ha logrado desarrollar prácticas acordes a las necesidades de los niños y niñas en situación de discapacidad? ¿Los maestros logran incorporar practicas de educación inclusiva? | Entrevistas | Comparación entre las percepciones de los actores y los criterios definidos por el curso para que una práctica sea inclusiva. |
| | | ¿Cuáles fueron los cambios (positivos o negativos) | ¿En que medida el programa ha contribuido a ampliar las escuelas participantes? | Datos secundarios | Cantidad de escuelas participantes del programa según año de ingreso al programa. |
| | | ¿Cuál es la valoración que realiza la familia respecto a la implementación del programa? | | Entrevistas | Satisfacción de la familias respecto al programa. |

Fuente: elaboración propia

6.5 Normas de evaluación y consideración éticas

Cada uno de los tres componentes que estructuran la propuesta de evaluación se encuentran enmarcados con las obligaciones de reserva y confidencialidad de la información, según lo establecen la Ley de Acceso a la Información Pública (n° 18.381), la Ley de Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (n° 18.331) y sus decretos reglamentarios 484/009 y 232/010.

El cumplimiento de estas leyes obliga al Instituto a velar por la confidencialidad y protección de los datos personales que recolecta —mediante su desidentificación— y a utilizarlos para sus estudios y evaluaciones resguardando siempre el carácter anónimo de la información

La evaluación se encuentra alineada a las normas y estándares de evaluación del Grupo de Evaluación de Naciones Unidas (<http://www.unevaluation.org/document/detail/1914>) e incorpora los enfoques de derechos humanos e igualdad de género en todas las etapas de evaluación (desde la composición del equipo para el diseño de evaluación, la construcción de los instrumentos de recolección de datos, la difusión de los resultados, etc.). En este sentido, el equipo de evaluación consultará y aplicará las normas y los estándares del Grupo de Evaluación de Naciones Unidas sobre “Integración de los derechos humanos e igualdad de género en las evaluaciones” (<http://www.unevaluation.org/document/detail/1616>).

Adicionalmente, la evaluación respeta y aplica las normas y códigos éticos para evaluaciones del sistema de Naciones Unidas (disponibles en inglés):

UNEG Ethical Guidelines for UN Evaluations:
(<http://www.unevaluation.org/document/detail/102>)

Code of Conduct for Evaluations in the UN System:
(<http://www.unevaluation.org/document/detail/100>)

El equipo evaluador en sus orientaciones técnicas y metodológicas se guía por el respeto por la dignidad y diversidad de las personas que sean entrevistadas, respetando sus diferencias en cultura, costumbres, prácticas y creencias religiosas, roles de género, discapacidad, edad y etnicidad, y prevé las potenciales implicaciones de estas. Se preservará la confidencialidad de la información y datos de los involucrados respetando el derecho de proveer información de forma confidencial. En este punto es fundamental que se obtenga el consentimiento informado cuando se recolecte la información (Ver en anexo 5 “Modelo de consentimiento informado INEEd”). La evaluación entiende necesario minimizar los riesgos asociados a tener efectos negativos y maximizar los beneficios de los principales actores previendo innecesarios perjuicios o daños que pueden derivarse de los hallazgos de una evaluación negativa o crítica sin comprometer la integridad de la evaluación.

Asimismo, el equipo de evaluación deberá cumplir con los Estándares Éticos de UNICEF en Investigaciones, Evaluaciones, Recopilación y Análisis De Datos

https://www.unicef.org/supply/files/ATTACHMENT_IV-UNICEF_Procedure_for_Ethical_Standards.PDF. Todas las actividades de generación de evidencia (incluyendo evaluaciones) que implican sujetos humanos deberán presentar su protocolo de investigación a un comité de revisión ética externo. Este comité de revisión ética revisará la propuesta metodológica de la evaluación y evaluará los métodos y herramientas de recolección de información, así como la propuesta de análisis de datos.

Diseminación de los resultados

El equipo de evaluación se encuentra en conocimiento de que no podrá empezar la recolección de datos hasta que su propuesta haya sido presentada al comité y haya recibido la debida aprobación. Por tanto, es responsabilidad del equipo evaluador, cumplir y aplicar las recomendaciones del comité ética.

En este sentido, el equipo de evaluación entiende pertinente, siempre en acuerdo con el equipo de la Red de escuelas y jardines Mandela, difundir los resultados para contribuir al mejoramiento de los objetivos perseguidos por la Red, en los términos y condiciones que la propia Red establezca.

7. Control de calidad

El equipo de evaluación pretende realizar una serie de acciones y procesos de trabajo en pos de garantizar la calidad de la evaluación planteada. En primer lugar, la evaluación se ajustará a las pautas establecidas por UNICEF, ya sea en lo que remite al grupo técnico de referencia (steering committee) como a los estándares previstos para los informes de evaluación (inicial y final)²². En segundo lugar, se contará con el asesoramiento de una especialista en la temática de personas en situación de discapacidad, quien respaldará técnicamente al equipo de INEEd en las distintas etapas del proyecto. Esta especialista participará en la revisión bibliográfica de la temática, en la revisión de la teoría del programa, en la confección de instrumentos de relevamiento asociados a poblaciones en situación de discapacidad, así como en el análisis de la información relevada. En tercer lugar, las características de organización y funcionamiento de los equipos de trabajo a la interna del INEEd, es otro de los aspectos que propician un mayor control de calidad. La discusión, análisis y reflexión a la interna del equipo evaluador, las lecturas cruzadas entre las distintas áreas del INEEd, sumada a la revisión global del reporte final entre los múltiples técnicos y disciplinas que conviven en el instituto, sin duda potenciarán y maximizarán los resultados obtenidos en la evaluación.

²² UNICEF, 2017, estándares para informe inicial: https://www.unicef.org/evaluation/files/UNICEF_UNEG_TOR_Checklist_updated_June_2017.pdf; e informe final: https://www.unicef.org/evaluation/files/UNICEF_adapated_reporting_standards_updated_June_2017_FINAL.pdf

8. Cronograma y entregables

A continuación, se presenta el cronograma de actividades propuesto.

Tabla 8: Fases de la evaluación y actividades según meses de ejecución del proyecto

| Fases de la evaluación | Mes 1 | Mes 2 | Mes 3 | Mes 4 | Mes 5 | Mes 6 | Mes 7 | Mes 8 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Firma del contrato y entrega de la propuesta de plan de trabajo y cronograma de actividades detallado | ■ | | | | | | | |
| Inicio de la revisión documental del Proyecto | ■ | | | | | | | |
| <i>Entrevistas con coordinadores del programa</i> | ■ | | | | | | | |
| Reporte inicial (para afinar preguntas, propuesta metodológica, herramientas de recolección de la información, las primeras hipótesis, listado de actores a entrevistar y cronograma) | | ■ | | | | | | |
| <i>Diseño de la muestra y selección de escuelas, directores, facilitadores y maestros a entrevistar</i> | | ■ | | | | | | |
| <i>Plan de trabajo ajustado</i> | | ■ | | | | | | |
| <i>Creación de pauta de entrevista a directores, facilitadores y maestros</i> | | ■ | | | | | | |
| Revisión ética externa de la propuesta metodología y protocolo de investigación y comentarios al reporte inicial | | ■ | | | | | | |
| <i>Validación de plan de trabajo ajustado</i> | | ■ | | | | | | |
| <i>Validación con coordinadores de pautas de entrevistas</i> | | ■ | | | | | | |
| Incorporación de los comentarios y presentación del reporte inicial revisado (incluyendo las recomendaciones del comité ético) | | | ■ | | | | | |
| Recolección de datos e información | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| <i>Testeo de cuestionarios</i> | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| <i>Procesamientos de pretest</i> | | | ■ | ■ | ■ | | | |
| Análisis en profundidad de la información secundaria y primaria recabada / redacción del reporte final | | | | | ■ | ■ | | |
| <i>Trabajo de campo</i> | | | | | ■ | ■ | | |
| <i>Procesamiento de datos</i> | | | | | ■ | ■ | | |
| Entrega del primer borrador de reporte final | | | | | | ■ | | |
| <i>Análisis de información y elaboración de informe preliminar</i> | | | | | | ■ | | |
| Consulta con actores clave del primer borrador de reporte final | | | | | | | ■ | |
| Entrega del borrador final de la evaluación incorporando los comentarios recibidos | | | | | | | | ■ |
| <i>Entrega de informe final y bases de datos</i> | | | | | | | | ■ |
| <i>Presentaciones de informe y sus resultados</i> | | | | | | | | ■ |

Fuente: elaboración propia

8.1 Entregables y calendario de pagos estimado

Tabla 9. Productos establecidos, fechas de entrega y pagos asociados

| Producto | Fecha de entrega | Pago |
|--|--------------------|------|
| Presentación de plan de trabajo inicial detallando la metodología propuesta y el cronograma de actividades a seguir. | julio 2019 | 10% |
| Reporte inicial revisado (incluyendo las recomendaciones del comité ético, así como una metodología completa, incluyendo reconstrucción de la teoría de cambio, matriz de evaluación, plan de muestreo e instrumentos de recolección de la información). | setiembre 2019 | 20% |
| Primer borrador de reporte final. Será presentado al Comité Técnico para su retroalimentación y al equipo de administración para su aprobación. | diciembre 2019 | 30% |
| Reporte final de la evaluación (primer borrador, borrador final y reporte final) aprobado. | febrero-marzo 2019 | 40% |

Fuente: TORs INEEd

El reporte final deberá ser presentado en versión word de una manera que haga accesible y comprensible la información para la audiencia objetivo. El reporte final se entregará tanto en físico como en electrónico. Asimismo, el reporte final se acompañará de una presentación en power point, que resuma sus contenidos y destaque los aspectos más relevantes.

Cada reporte (producto) será revisado y comentado por el Comité Técnico, y los pagos se realizarán una vez los reportes correspondientes integren los comentarios recibidos.

9. Anexos

- Anexo 1_Términos de referencia_TORs INEED
- Anexo 1a_Bases del llamado RFP_10-2019
- Anexo 2_Listado de documentos revisados
- Anexo 3_Listado de personas a entrevistar y sitios a visitar
- Anexo 4_Instrumentos de recolección de información_entrevista actores centrales
- Anexo 4a_Instrumentos de recolección información_entrevista directores
- Anexo 4b_Instrumentos de recolección información_entrevista familias
- Anexo 4c_Instrumentos de recolección información_entrevista maestros
- Anexo 4d_Instrumentos de recolección información_planilla relevamiento niños incluidos escuelas
- Anexo 5_Modelo de consentimiento informado INEEd