



PpR
Presupuesto
por Resultados

Evaluación de Diseño “Educación Inclusiva”



**TETÃ VIRU
MOHENDAPY**
Motenondcha

Ministerio de
HACIENDA

TETÃ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL

Evaluación de Diseño “Educación Inclusiva”

Informe Final
2018

Institución Evaluada: Ministerio de Educación y Ciencias

Periodo de Evaluación: 2014 – 2017

Elaborado por:



Equipo técnico:
Leopoldo Font
Juan Pablo Móttola

Esta Evaluación ha sido financiada por la Comunidad Europea, en el marco del Proyecto “Apoyo Presupuestario para el Fortalecimiento de la SSEAF” – Convenio de Financiación DCI-ALA/2008/019-480



TETÁ VIRU
MOHENDAPY
Motenonchieha
Ministerio de
HACIENDA



TETÁ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL

Evaluación del diseño del Subprograma Educación Inclusiva

Tabla de contenido

A.	Introducción	6
A.1.	Objetivo de la Evaluación.....	11
A.1.1	Objetivo General	11
A.1.2	Objetivos específicos.....	11
A.2.	Metodología y alcance de la evaluación	11
B.	Descripción General del Subprograma	14
B.1	Nombre del subprograma y entidad que lo implementa.	14
B.2	Modificaciones de diseño del subprograma y razones.	14
B.3	Problemas y/o necesidades que pretende resolver.	14
B.4	Descripción del objetivo.....	14
B. 5	Alcance	14
1.	Marco legal del subprograma	15
1.1.	Sección descriptiva.....	15
1.2.	Sección valorativa.....	18
1.3.	Matriz de calificación	19
1.4.	Recomendaciones	20
2.	Contribución del subprograma a las políticas nacionales	21
2.1.	Sección descriptiva.....	21
2.2.	Sección valorativa.....	23
2.3.	Matriz de calificación	26
2.4.	Recomendaciones	26
3.	Justificación del subprograma.....	27
3.1.	Sección descriptiva.....	27
3.2.	Sección valorativa.....	32
3.3.	Matriz de calificación	36
3.4.	Recomendaciones	36
4.	Modelo lógico del subprograma	38
4.1.	Sección descriptiva.....	38
4.2.	Sección valorativa.....	43
4.3.	Matriz de calificación	48

4.4	Recomendaciones	48
5.	Partes interesadas en el subprograma.....	50
5.1.	Sección descriptiva.....	50
5.2.	Sección valorativa.....	52
5.3.	Matriz de calificación	52
5.4.	Recomendaciones	52
6.	Población potencial, población objetivo y focalización	53
6.1.	Sección descriptiva.....	53
6.2.	Sección valorativa.....	62
6.3.	Matriz de calificación	65
6.4.	Recomendaciones	65
7.	Indicadores, metas y mecanismos de evaluación	66
7.1.	Sección descriptiva.....	66
7.2.	Sección valorativa.....	70
7.3.	Matriz de calificación	73
7.4.	Recomendaciones	73
8.	Estructura programática	75
8.1.	Sección descriptiva.....	75
8.2.	Sección valorativa.....	76
8.3.	Matriz de calificación	77
8.4.	Recomendaciones	77
9.	Complementariedad con otros subprogramas	78
9.1.	Sección descriptiva.....	78
9.2.	Sección valorativa.....	79
9.3.	Matriz de calificación	80
9.4.	Recomendaciones	80
10.	Enfoque de género	81
10.1.	Sección descriptiva.....	81
10.2.	Sección valorativa.....	82
10.3.	Matriz de calificación	82
10.4.	Recomendaciones	83
11.	Conclusiones.....	84
11.1.	Conclusiones generales sobre el diseño	84
11.2.	Conclusiones sobre cada uno de los aspectos evaluados	85
12.	Recomendaciones	91
12.1.	Recomendaciones generales sobre el diseño del subprograma.....	91

12.2.	Recomendaciones sobre cada uno de los aspectos evaluados.....	91
13.	Bibliografía Principal Consultada	96
14.	Personas Entrevistadas	98
Anexo I:	Glosario	99

Siglas Usadas

CAI	Centros de Apoyo a la Inclusión
CONADIS	Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad
CSIE	Centre for Studies on Inclusive Education
DGEI	Dirección General de Educación Inclusiva
FOAL	Fundación Once América Latina
JICA	Agencia de Cooperación Internacional del Japón
MEC	Ministerio de Educación y Ciencias
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PISA	Programme for International Student Assessment
RUE	Registro Único de Estudiantes
SAEC	Servicios de Atención Educativa Compensatoria
SAT	Servicios de Atención Temprana
SENADIS	Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad
SIAF	Sistema Integrado de Administración Financiera
SIEC	Sistema Integrado de Estadística Continuas
SINAFOCAL	Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral
UE	Unión Europea
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

Índice de Tablas

Tabla	Sección
Población potencial (PP)	6
Población Objetivo Año 2019	6
Población Objetivo (PO) Año 2015	6
Cobertura (%) (PA / PO)	6
Cantidad de alumnos matriculados en Escuelas Regulares por nivel, según discapacidad. Año 2018	6
Cantidad de alumnos matriculados en Escuelas Especiales, según discapacidad. Año 2018	6
Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva. Año 2018	6
Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva, según discapacidad. Año 2018	6
Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva que se encuentran en Escuelas Regulares. Año 2018	6
Cantidad de alumnos atendidos en el Servicios de Atención Educativa Compensatoria. Año 2018	6
Cantidad de alumnos atendidos en el Servicios de Atención Educativa Compensatoria que se encuentran en Escuelas Regulares. Año 2018	6
Prevalencia Total de Discapacidad en la Región Oriental	10

Índice de Gráficos

Gráfico	Sección
Etapas del trabajo	Intro
Normativas por orden de jerarquía	1
Objetivo de Desarrollo Sostenible	2
Necesidades específicas de apoyo educativo	3
Árbol de Problema	3
Efectos del problema	3
Modelo Lógico Causal (a): lineamientos Educación Inclusiva	4
Modelo Lógico Causal (b): programático	4

Resumen Ejecutivo

Descripción de los objetivos, utilidad y metodología de la evaluación. La evaluación del diseño del Subprograma Educación Inclusiva busca proveer información acerca de la relevancia, pertinencia y coherencia del subprograma entre sus distintos elementos. En particular, se propone: (i) analizar la pertinencia y consistencia del diseño del subprograma “Educación Inclusiva” con la misión institucional dentro de la estructura programática en la que se encuentra e (ii) identificar fortalezas y debilidades en el diseño del subprograma, recomendando medidas para subsanar esas debilidades y fortalecer la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos públicos. La metodología de la evaluación para alcanzar los objetivos planteados se basa en el análisis del diseño del Sub Programa Educación Inclusiva (que incluye la valoración de la teoría de cambio del mismo).

Descripción del Sub Programa que se evalúa y de sus beneficiarios. El Sub Programa evaluado fue el de “Educación Inclusiva” (Nº 10) perteneciente al Programa de Acción Nº 1 “Desarrollo Social Equitativo”. El Sub Programa se encuentra bajo la competencia institucional del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), y en particular, de la Dirección General de Educación Inclusiva (DGEI). Los beneficiarios directos son los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de esta población se identifican cinco sub poblaciones: (i) la Población con Discapacidad; (ii) la Población con Trastornos Específicos de Aprendizaje; (iii) Población con Altas Capacidades; (iv) Población con Condición de Incorporación Tardía al Sistema Educativo y (v) Población con Condiciones Personales o de Historia Escolar.

Conclusiones de la evaluación: Indicando Fortalezas y/o Debilidades. Entre las principales fortalezas se pueden sostener que existe una concordancia significativa entre la justificación del subprograma, el modelo lógico y la población que atiende. El principal argumento para sostener esto, entre otros, es que el diseño ha adoptado un modelo teórico, como es el paradigma de la Educación Inclusiva, que le permite alcanzar un diseño consistente en términos generales. La implementación del modelo de Educación Inclusiva es perfectamente consistente con las necesidades que se buscan satisfacer, la “solución general” que se plantea hacia el problema central y la atención de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, la justificación se realiza basada en términos del modelo conceptual o teórico asumido, con amplia validez internacional, aunque a nivel nacional aún se podría generar un mayor conocimiento válido y oportuno que permita robustecer la consistencia del modelo lógico. Por ejemplo, mostrando los efectos que la educación inclusiva genera a nivel de la mejora en las oportunidades educativas de las personas. El principal aspecto negativo a nivel de diseño se refiere a la escasez de evidencias sistematizadas a partir de indicadores que permitan valorar la eficacia, eficiencia y/o calidad de los servicios prestados.

Recomendaciones de la evaluación. En cuanto a la estructura programática para Educación Inclusiva, se recomienda que el Ministerio de Educación y Ciencias, considere los servicios que se prestan para hacer frente a las necesidades específicas de apoyo educativo, como un grupo de acciones que generan una actividad específica dentro de un programa sustantivo mayor. En ese sentido, se sugiere que el programa sustantivo mayor se proponga responder a los problemas generales que tiene la educación como tal, como la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna. Esto además se enmarca en los lineamientos establecidos en las normas legales que reglamentan la inclusión en el sistema educativo. Asimismo, una recomendación global es potenciar el diseño general de la intervención adoptando las orientaciones establecidas en el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva. Desde el punto

de vista teórico ofrece una aproximación más adecuada que el brindado por el Modelo Lógico Causal (b): programático como se ve reflejado en su actual estructura programática.

A. Introducción

A.1. Objetivo de la Evaluación

A.1.1 Objetivo General

La evaluación del diseño del Subprograma Educación Inclusiva busca proveer información acerca de la relevancia, pertinencia y coherencia del subprograma entre sus distintos elementos.

A.1.2 Objetivos específicos

- i. Analizar la pertinencia y consistencia del diseño del subprograma “Educación Inclusiva” con la misión institucional dentro de la estructura programática en la que se encuentra.
- ii. Identificar fortalezas y debilidades en el diseño del subprograma, recomendando medidas para subsanar esas debilidades y fortalecer la eficiencia y eficacia en el uso de los recursos públicos.

A.2. Metodología y alcance de la evaluación

La metodología de la evaluación para alcanzar los objetivos planteados se basa en el análisis del diseño del Sub Programa Educación Inclusiva (que incluye la valoración de la teoría de cambio del mismo). Acorde al TDR establecido, las principales preguntas que se buscará responder a partir del análisis de la pertinencia y consistencia son: (i) ¿Existe concordancia entre la justificación del subprograma, el modelo lógico y la población que atiende?; (ii) ¿La fundamentación de la justificación, del modelo lógico y de la población objetivo del subprograma es sólida y se basa en información verificable?; (iii) ¿Los indicadores y los mecanismos de evaluación son apropiados para analizar el desempeño del subprograma?; (iv) ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que más se destacan en el diseño del subprograma?.

Los juicios evaluativos serán sostenidos sobre evidencias a partir de la triangulación de fuentes de información cuantitativa y cualitativa.

La triangulación permitirá alcanzar juicios confiables y válidos para responder a las cuatro preguntas principales a nivel de diseño, reseñadas anteriormente, así como las valoraciones de fortalezas y debilidades para las diez dimensiones principales vinculadas con: (1) Marco legal del subprograma; (2) Contribución a las políticas nacionales; (3) Justificación del subprograma; (4) Modelo lógico del subprograma; (5) Partes interesadas en el subprograma (6) Población potencial, objetivo y focalización; (7) Indicadores, metas y evaluación; (8) Estructura programática; (9) Complementariedad con otros subprogramas; (10) Enfoque de género.

Para alcanzar los objetivos propuestos el trabajo de la evaluación se organizará en tres momentos: (i) Etapa Inicial; (ii) Etapa Descriptiva y (iii) Etapa Valorativa. Cada una de ellas finalizará con la entrega del producto correspondiente para su revisión por parte de las contrapartes técnicas designadas por los organismos correspondientes.

Etapas del trabajo



La **Etapa Descriptiva** y la **Etapa Valorativa** se nutrieron de la información enviada por el Equipo Técnico del Sub Programa que fue altamente colaborativo con el proceso de evaluación. En estas etapas se comenzó el **análisis y revisión sustantiva de los documentos programáticos clave** (destacándose los documentos normativos como ejes articuladores y los documentos programáticos, etc.) y el **análisis y la revisión sustantiva de los documentos de contexto** que aporten elementos para evaluar el diseño de Educación Inclusiva (planificación institucional, antecedentes en educación, producciones académicas relevantes, etc.).

Asimismo, luego de tener una primera comprensión del Sub Programa y su diseño, se realizaron **entrevistas a informantes clave a nivel de los agentes involucrados en el diseño y/o implementación del Sub-Programa**. Esto refiere fundamentalmente al equipo técnico responsable de la intervención, que participó en el diseño y/o la gestión directa del mismo. A efectos de complementar la información para realizar las valoraciones correspondientes se realizaron entrevistas personales a los responsables del Sub Programa y a los principales referentes técnicos del mismo.

A.3. Participantes de la evaluación

Los participantes en la evaluación estuvieron acorde a los previsto en el plan de trabajo presentado oportunamente que incluyó: (i) responsable del Sub Programa de Educación Inclusiva; (ii) personal técnico del Sub Programa de Educación Inclusiva; (iii) otros informantes calificados; (iv) equipo evaluador del CLAEH y (v) contrapartes técnicas del Ministerio de Hacienda.

A.4. Limitaciones de la evaluación

El proceso de evaluación estuvo acorde a los lineamientos técnicos establecidos por el Ministerio de Hacienda. Dado que es una evaluación de Diseño, las limitaciones encontradas fueron las lógicas para este tipo de metodologías. Por ejemplo, los diseños de las intervenciones públicas suelen plasmarse parcialmente a nivel escrito o a través de documentos específicos de

diseño. Por ello, fue necesario identificar aspectos que se encontraba implícitos a partir de los aportes del equipo técnico del Sub Programa y de documentación disponible.

Asimismo, el logro de los objetivos de análisis fue posible por la activa colaboración de las contrapartes técnicas designadas por el Sub Programa Educación Inclusiva y del Ministerio de Hacienda sin cuya cooperación hubiese poco probable la obtención de las metas planeadas. No obstante, la información disponible sobre algunos aspectos específicos limitó la estimación más precisa de algunos aspectos, como las coberturas alcanzadas por el Sub Programa.

B. Descripción General del Subprograma

B.1 Nombre del subprograma y entidad que lo implementa.

La Presente evaluación de Diseño está dirigida al Sub Programa “Educación Inclusiva” (Nº 10) perteneciente al Programa de Acción Nº 1 “Desarrollo Social Equitativo”. El Sub Programa se encuentra bajo la competencia institucional del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), y en particular, de la Dirección General de Educación Inclusiva (DGEI).

B.2 Modificaciones de diseño del subprograma y razones.

Desde el punto de vista de su formulación programática la intervención ha tenido dos modificaciones significativas. En su inicio comenzó a implementarse a partir del año 2014 como el Programa de Educación Inclusiva integrado por los sub programas (i) “Centro Nacional de Producción y Apoyo a la Discapacidad”; (ii) “Apoyo operativo a la Gestión Curricular”; (iii) “Centro de Rehabilitación para personas ciegas”.

Durante el año 2016 fue reformulado para ser parte del Programa de Acción Nº 1 “Desarrollo Social Equitativo” e integrar dos productos vinculados a Alumnos Matriculados (Producto Nº 561) y Alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (Producto Nº 1.210). En la actualidad se mantiene esa configuración programática.

B.3 Problemas y/o necesidades que pretende resolver.

Entre las principales necesidades que busca resolver se encontró las “necesidades específicas de apoyo educativo” que en caso de ser abordadas inadecuadamente pueden generar importantes desigualdades educativas.

B.4 Descripción del objetivo

El resultado esperado del Sub Programa es: “Cobertura de escolarización de alumnos con discapacidad o desplazados por otras condiciones para su reintegración al sistema educativo nacional aumentada”.

B. 5 Alcance

Programa de Acción de alcance Nacional

1. Marco legal del subprograma

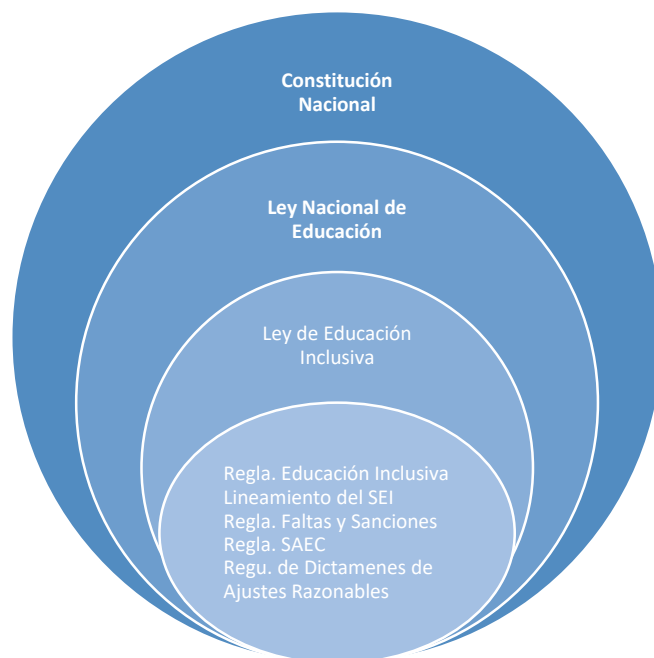
1.1. Sección descriptiva

1. ¿Cuáles son las normas que justifican y/o establecen el subprograma? Señálelas y descríbalas en orden de jerarquía, de mayor a menor.

Las principales leyes nacionales que justifican, establecen y/o regulan aspectos vinculados a la educación inclusiva son: (i) la Constitución Nacional, (ii) la Ley General de Educación (1.264/98) y (iii) la Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13).

En lo que respecta a los principales decretos y resoluciones se tienen: (a) la Reglamentación de la Ley de Educación (Decreto N° 2.837/14); (b) la Reglamentación del Régimen de Faltas y Sanciones (Resolución N°1/15); (c) los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo (Resolución N° 17.267/18); (d) la Reglamentación de los Servicios de Atención Educativa Compensatoria -SAEC- (Resolución N° 22.715/18); (e) Regulación de Dictámenes de Ajustes Razonables (Resolución N° 22.720/18).

Normativas por orden de jerarquía



Fuente: elaboración propia en base normativa vigente

A nivel de la **Constitución Nacional** se consagra la igualdad entre las personas sin admitir ninguna forma de discriminación, y justificando la intervención del Estado para remover obstáculos o impedimentos que mantengan o propicien sobre cualquier forma de discriminación (Art. 46º). Asimismo, se establece que el Estado garantizará a todos los habitantes de la República la igualdad ante la Ley y de oportunidades en la participación de beneficios de la naturaleza, bienes materiales y cultura (Art. 47º).

La **Ley General de Educación (N° 1.264/98)** establece que todos los habitantes de la República tienen derecho a una educación integral y permanente en el contexto de la cultura de la comunidad (Art. 1º). En particular, se establece un capítulo específico para la educación de personas con limitaciones o capacidades excepcionales (Capítulo IV) orientada a personas con características educativas individuales significativamente distintas a sus pares y personas con

necesidades educativas especiales como superdotados, con dificultades de aprendizaje, trastornos de conducta, lenguaje y otro (Art. 80).

En ese sentido, en el mencionado Capítulo se establecen las orientaciones que estas modalidades educativas deberán seguir, centradas en el desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que habiliten su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En lo posible dentro de las instituciones educativas comunes (Art. 81). Del mismo modo, se establece el rol rector del Ministerio de Educación y Ciencias¹ vinculado a la aprobación de los contenidos especiales de los programas, su orientación técnica pedagógica, así como el sistema de evaluación y promoción (Art. 82). Asimismo, se define la educación no formal con el objeto de complementar, actualizar y formar aspectos académicos y laborales sin las exigencias de las formalidades de la educación escolarizada (Art. 11).

De forma más específica, la **Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13)** sienta las bases para establecer un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular que remueva las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, destinado a facilitar la accesibilidad de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo por medio de recursos humanos calificados, tecnologías adaptativas y un diseño universal (Art. 1°). Desde el punto de vista de su alcance es de aplicación general y obligatoria para todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional e instituciones públicas y/o privadas (Art. 2°).

La Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13) define una amplia gama de términos y conceptos vinculados a la temática entre los que se encuentran (Art. 3), entre otros: (a) "Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo"²; (b) "Discapacidad"³; (c) "Trastornos específicos de Aprendizaje"⁴; (d) "Barreras para el aprendizaje y la participación"⁵ o (e) "Educación Inclusiva"⁶.

Desde el punto de vista de la rectoría reafirma el rol del Ministerio de Educación y Ciencias como el garante y organismo rector en lo referido a Educación Inclusiva asignándole la potestad de tomar medidas para prevenir, combatir, erradicar y sancionar la actitud discriminatoria contra el sujeto amparado en la ley de educación inclusiva (N° 5.136/13, Art. 6).

¹ En la Ley se hace referencia al Ministerio de Educación y Cultura.

² Se considera a todo alumno que, debido a necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas de discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, requiera de apoyos y/o ajustes para alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

³ Es una condición o situación por la cual una persona, con alguna deficiencia y con un entorno inapropiado por los diversos obstáculos y falta de apoyos necesarios, no puede realizar ciertas actividades o no puede «funcionar» en algunas cosas como otras personas de su edad.

⁴ Constituyen un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento en la escuela, dificultando el adecuado progreso del niño y la consecución de las metas marcadas en los distintos planes educativos.

⁵ Obstáculos de índole arquitectónico, comunicacional, metodológico, instrumental, programático, actitudinal y tecnológico que dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

⁶ Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado en todas las instituciones del Sistema Educativo Nacional donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.

De forma más reciente en el tiempo, se sancionaron una serie de normas altamente relevantes para la orientación e instrumentación de un modelo educativo inclusivo a nivel nacional. Entre ellas se destacan:

- (a) la Reglamentación de la Ley de Educación (Decreto Nº 2.837/14);
- (b) la Reglamentación del Régimen de Faltas y Sanciones (Resolución Nº 1/15);
- (c) los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo (Resolución Nº 17.267/18);
- (d) la Reglamentación de los Servicios de Atención Educativa Compensatoria -SAEC- (Resolución Nº 22.715/18);
- (e) Regulación de Dictámenes de Ajustes Razonables (Resolución Nº 22.720/18).

En lo que respecta a convenciones y/o declaraciones internacionales que establecen los principales lineamientos a nivel mundial vinculados a Educación Inclusiva, cabe destacar que la República del Paraguay ha tenido una adhesión muy significativa. Entre otras normativas, se encuentran:

- La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)
- la Declaración de los Derechos de las Personas Deficientes Mentales (1971)
- Declaración de los Derechos de las Personas Minusválidas (1975)
- Medidas a favor de la Mujer Minusválida, sin discriminación de edad (1980)
- La Convención sobre Derechos del Niño (1989)
- Las Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre Igualdad de Oportunidades para personas con Discapacidad (1994)
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).
- El Tratado de Marrakech para facilitar el Acceso a las Obras Públicas a las Personas Ciegas, con Discapacidad Visual o con Otras dificultades para acceder al Texto impreso (2013).
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015) - ODS Nº 4 Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Finalmente cabe señalar los acuerdos interinstitucionales celebrados entre el Ministerio de Educación y Ciencias y distintas Entidades públicas, privadas y organismos internacionales de cooperación para llevar adelante iniciativas de Educación Inclusiva⁷. Entre las que se pueden encontrar:

- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social
- Poder Judicial
- Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS)
- Unión Europea (UE)
- Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

⁷ Los mencionados acuerdos interinstitucionales **no fueron remitidos a este equipo evaluador** a efectos de su consideración y poder desarrollar los contenidos de los respectivos convenios y/o acuerdos interinstitucionales.

2. ¿Existe una norma que pre asigne los recursos financieros para el funcionamiento del subprograma o que establece que el presupuesto no se puede modificar? Explique los contenidos de la norma.

La normativa presupuestal que regula el Sub Programa Educación Inclusiva es la vigente para este tipo de iniciativas. Entre las principales normas se encuentran las Leyes de Presupuesto General de la Nación (como la N° 6.026/18 para el ejercicio fiscal 2018), la Ley N° 1.535/99 de Administración Financiera del Estado que establece el marco general de organización y funcionamiento del Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF) o el Decreto N° 8127/2000 que reglamenta la antes mencionada norma. No se identifican normas que pre asiguen recursos financieros, para el funcionamiento específico del subprograma analizado.

1.2. Sección valorativa

1. ¿Las normas establecen las competencias necesarias para que el OEE implemente el subprograma?

Las normas establecen las competencias necesarias para que el Ministerio de Educación y Ciencias lleve adelante la implementación del Sub Programa Educación Inclusiva. Del mismo modo, también se valoran como positivas las normativas que regulan el funcionamiento de otros agentes públicos y privados en lo referido a la Educación Inclusiva.

En ese sentido, cabe destacar la Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13) que establece un marco normativo adecuado tanto para el desarrollo de los distintos roles asumidos por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y, en particular, de la Dirección General de Educación Inclusiva (MEC/DGEI). Dentro de las normativas vigentes se define adecuadamente las funciones a distinto nivel del MEC como, por ejemplo, como el garante y rector en el tema con potestad de tomar medidas para prevenir, combatir, erradicar y sancionar la actitud discriminatoria contra el sujeto amparado en la Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13, Art. 6).

En ese sentido, como se describió con anterioridad, existe una amplia gama de normas (leyes, decretos y resoluciones) que regulan adecuadamente la temática específica, lo que se valora positivamente en la medida que existen desde el punto de vista jurídico reglas de juego claras para llevar adelante el Sub Programa.

2. ¿Las normas que justifican y/o establecen el subprograma son suficientes e idóneas para que el subprograma cumpla sus objetivos?

Las normas que justifican y/o establecen el Sub Programa Educación Inclusiva con suficientes e idóneas para que el subprograma cumpla con sus objetivos. Desde el punto de vista de justificación y/o creación es destacable como a nivel normativas claves, como la Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13), se establecen una serie de definiciones técnicas en relación a las necesidades y/o problemas a abordar por parte de la Educación Inclusiva, que jerarquizan la temática y ofrecen un marco para la acción altamente propicio de cara al logro de los objetivos del Sub Programa.

Por ejemplo, un concepto que es piedra angular en el diseño de la estrategia del Sub Programa es el de “Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo”⁸. En la definición que se

⁸ Se considera a todo alumno que, debido a necesidades específicas de apoyo educativo, derivadas de discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas

aporta en la Ley Educación Inclusiva (N° 5.136/13) se establece de forma taxativa las condiciones que rodean esas necesidades vinculadas con discapacidad física, intelectual, auditiva, visual y psicosocial, trastornos específicos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar.

3. ¿Las normas que justifican y/o establecen el subprograma son concordantes entre sí?

Las normas que justifican y/o establecen el subprograma son consistentes y concordantes entre sí. Una muestra de ello, es la consistencia que se puede apreciar entre tres normas jurídicas que justifican y regulan distintos aspectos de la Educación Inclusiva. Entre las que podemos encontrar: (i) la Ley General de Educación (1.264/98), (ii) la Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13), (iii) la Reglamentación de la Ley de Educación (Decreto N° 2.837/14) y (iv) los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo (Resolución N° 17.267/18).

Un elemento clave que facilitó la coherencia del marco normativo estuvo vinculado a la secuencialidad desde el punto de vista temporal en que fue elaborado el mismo y, como pudo constatar en el trabajo de campo realizado para esta evaluación, en la continuidad de los equipos asesores jurídicos del MEC que fueron responsables de la elaboración de las referidas propuestas de normativas, que posteriormente fueron puestas en vigencia por las autoridades correspondientes.

Si bien las mismas poseen diferente rango jurídico (Ley Nacional, Decreto y Resolución) se aprecia una consistencia conceptual pertinente en las definiciones que asumen, particularmente, entre la Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13) y los Lineamientos para un sistema educativo inclusivo (Resolución N° 17.267/18). Esta situación es destacable pues evidencia una construcción normativa progresiva que ha permitido una continuidad temática que ofrece visibilidad y relevancia a la Educación Inclusiva. Cabe destacar que esa continuidad y consistencia se mantiene al ver la naturaleza misional del Ministerio de Educación y Ciencias.

4. Si existe ¿la norma que pre asigna los recursos financieros o establece que el presupuesto no se puede modificar es beneficiosa para que el subprograma logre sus objetivos? Explique de qué manera beneficia o perjudica el logro de los objetivos del subprograma.

No corresponde ya que no se identifican normas que pre asignen recursos financieros.

1.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿Las normas establecen las competencias necesarias para que el OEE implemente el subprograma?	3
2. ¿Las normas que justifican y/o establecen el subprograma son suficientes e idóneas para que el subprograma cumpla sus objetivos?	3
3. ¿Las normas que justifican y/o establecen el subprograma son concordantes entre sí?	3
4. Si existe ¿la norma que pre asigna los recursos financieros o establece que el presupuesto no se puede modificar es beneficiosa para que el subprograma logre sus objetivos?	No Corresponde

capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar, requiera de apoyos y/o ajustes para alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

1.4. Recomendaciones

Desde el punto de vista de las normas, se recomienda elaborar una guía sobre la normativa vigente, a modo de texto único de normas jurídicas, que permita sistematizar en un sólo documento la amplia diversidad de Leyes, Decretos y Reglamentos vinculados a Educación Inclusiva. Del mismo modo se recomienda su distribución entre todos los actores vinculados a la temática tanto a nivel público, privado y de la sociedad civil organizada.

2. Contribución del subprograma a las políticas nacionales

2.1. Sección descriptiva

1. ¿Qué objetivos del plan gubernamental de mediano plazo contribuye a lograr el subprograma?

El Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, que fuera lanzado en Diciembre del año 2014, establece un marco estratégico destinado a facilitar la coordinación de acciones entre las diferentes temáticas sectoriales del Poder Ejecutivo, así como otros actores relevantes integrantes de diferentes niveles de gobierno, sociedad civil, sector privado, y otros poderes como el Legislativo y Judicial (PND 2014:8).

El Sub Programa Educación Inclusiva contribuye al Eje Estratégico Reducción de Pobreza y Desarrollo Social. En particular, aporta a dos de las 12 estrategias del Plan. La primera es la (1.1) Desarrollo Social Equitativo. Esta estrategia combina desarrollo social, reducción de pobreza e igualdad de oportunidades. Las metas para este objetivo incluyen aquellas relacionadas a la erradicación de la pobreza extrema, el desarrollo infantil temprano, la educación básica y secundaria de calidad para todos, entre otras (PND 2014:8).

La estrategia (1.1) Desarrollo Social Equitativo propone, entre otros objetivos (PND 2014:41): (i) universalizar la cobertura de la educación escolar básica (primer, segundo y tercer ciclos); (ii) aumentar la cobertura de educación media al 92% (% de niños y niñas), con énfasis en poblaciones vulnerables y (iii) universalizar la alfabetización en adolescentes y adultos (% de la población ≥ 15 años).

La segunda estrategia relacionada con Educación Inclusiva es (1.2) la denominada Servicios Sociales de Calidad. Esta estrategia combina reducción de pobreza, desarrollo social y gestión pública eficiente y transparente. Sus metas incluyen aquellas relacionadas a vivir una vida saludable a lo largo del ciclo de vida, la garantía de los derechos humanos, la excelencia educativa, entre otros.

La estrategia (1.2) Servicios Sociales de Calidad propone, entre otros objetivos (PND 2014:46): (i) alcanzar los estándares internacionales de calidad educativa (universalización del nivel 2 en prueba PISA y promedio en nivel 3 o más).

Asimismo, cabe precisar que se cuenta con el Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015-2030). Uno de sus ejes es el Derecho a la Educación donde refuerza la necesidad del acceso de las personas con discapacidad al derecho a la educación. Para ello se requiere un sistema educativo inclusivo con enfoque de derechos, perspectiva de género y étnico lingüístico. Finalmente, en este apartado se identifican los planes de largo plazo en el que se enmarca la iniciativa pues no se identifican de mediano plazo propiamente dicho.

2. ¿Qué objetivos de la política sectorial o institucional contribuye a lograr el subprograma?

El Plan Nacional de Educación 2024, impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2011, establece una serie de desafíos para alcanzar una educación de calidad. Uno de los más significativos para la política educativa es la universalización de la educación centrando la igualdad de oportunidades como un derecho humano primordial. En este sentido, sostiene a la “inclusión educativa como búsqueda de mayores niveles de equidad, reconociendo además

la necesidad de su contextualización en las políticas de un espacio territorial determinado política y socialmente” (PNE 2011:13).

De forma más precisa, reivindica una educación de calidad que atienda la diversidad de las personas poniendo el énfasis en la riqueza que representa las particularidades que poseen los sujetos. En ese sentido, sostiene que es primordial “equilibrar tanto los requerimientos del acceso a los saberes socialmente relevantes, como la atención a la diversidad, reconociendo la riqueza que suponen estas diferencias en la construcción de una sociedad pluralista y democrática” (PNE 2011:13).

Para el logro de la universalización y contextualización de la educación se plantean cuatro elementos centrales que son relevantes al momento de pensar la Educación inclusiva (PNE 2011: 14):

- Asequibilidad: presupuesto suficiente, escuelas y maestros/as necesarios/as, infraestructura y dotaciones pertinentes.
- Accesibilidad: gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.
- Adaptabilidad: pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.
- Aceptabilidad: calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

3. ¿Qué Objetivos de Desarrollo Sostenible contribuye a lograr el subprograma?

En el año 2015, se llevó adelante la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible donde más de 150 jefes de Estado y de Gobierno adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, cuyo eje principal y articulador son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como herederos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), plantean el desafío de impulsar el Desarrollo en clave multidimensional e integrando aspectos sociales, económicos y ambientales. Para ello proponen un marco de resultados que contiene 17 Objetivos, 169 metas y 230 indicadores globales.

Los ODS son por definición integrales e indivisibles e incorporan las principales dimensiones del Desarrollo Sostenible (económico, social y ambiental). Poseen vocación universal, contemplando las particularidades, condiciones y niveles de desarrollo de cada país.

ODS



En lo que respecta más específicamente a Educación Inclusiva, el ODS 4 se propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. De forma más específica se propone:

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje, pertinentes y efectivos.

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

2.2. Sección valorativa

1. ¿Existe un documento en el que se indique detalladamente la manera en que el subprograma contribuye a lograr los objetivos de la política pública nacional, corresponda esta al plan gubernamental de mediano plazo, al plan sectorial o institucional y/o a los Objetivo de Desarrollo Sostenible?

En primer lugar, el Sub Programa cuenta con diferentes documentos⁹ que permiten inferir su vínculo con Políticas Públicas Nacionales de diferentes órdenes y alcances, como el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, Plan Nacional de Educación 2024 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La principal muestra de ello es el documento sobre “Lineamientos para Un sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay” de reciente aprobación por parte del Ministerio de Educación y Ciencias (Resolución N° 17.267 del 18 de mayo de 2018) donde se presentan los objetivos en los que se enmarca el Sub Programa en los tres niveles reseñados anteriormente¹⁰.

Los “Lineamientos” poseen una amplia cobertura abarcando a las instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada del Paraguay. Del mismo modo establece el marco de política que justifica la adopción e impulso del Modelo de Educación Inclusiva que ayude a remover las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, e incluso, criterios técnicos para adoptar la visión y práctica de la educación inclusiva en el sistema educativo regular.

Sin embargo, aún resta especificar explícita y detalladamente la manera en el que el sub programa contribuye al logro de los objetivos de cada uno de ellos en términos de intervención

⁹ Otro documento donde se realiza la vinculación con Políticas Públicas Nacionales es a nivel del Plan Operativo Institucional (POI) donde se plantea con cuales objetivos se relaciona el Programa de Acción N° 1 “Desarrollo Social Equitativo”, en particular, el Sub Programa evaluado. Allí se visualiza la vinculación con la cadena de valor de la estrategia y objetivo del PND 2030.

¹⁰ Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, Plan Nacional de Educación 2024 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

pública. En ese sentido, existen una serie oportunidades de mejorar a efectos de identificar los eslabones causales que se prevén activar a partir de la adopción del Modelo de Educación Inclusiva por el Sistema Educativo y que se espera mejoren las oportunidades educativas de los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo.

2. ¿Existe coherencia entre los objetivos del subprograma y los objetivos del plan gubernamental de mediano plazo, de la política sectorial y/o institucional del OEE al que el subprograma pertenece? Explique la relación con cada uno de los instrumentos que sea pertinente.

Los objetivos del Sub Programa de Educación Inclusiva son coherentes en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030 (plan gubernamental de mediano plazo), el Plan Nacional de Educación 2024 (política sectorial) y el Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En lo respectivo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Sub Programa es altamente coherente en la medida que comparte la idea de educación inclusiva con oportunidades de aprendizaje para todos, prevista en el ODS N° 4 Educación de Calidad. En particular, asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para las personas vulnerables como las personas con discapacidad o niños con diferentes situaciones de vulnerabilidad. Del mismo modo, también guarda una coherencia importante en lo relativo a la construcción y/o adecuación de las instalaciones educativas.

En el caso del Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030, el Sub Programa Educación Inclusiva es coherente con la Estrategia Desarrollo Social Equitativo en la medida que aporta a la Universalización de la Educación Escolar Básica, a la mejora en la cobertura de educación media y a universalizar la alfabetización entre adolescentes y adultos. La coherencia viene dada en la medida que se espera que Educación Inclusiva permita superar barreras de aprendizaje que limitan el aprovechamiento de las oportunidades educativas entre los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo. Por los mismos motivos, el Sub Programa también es consistente con la estrategia de universalizar el nivel 2 de las pruebas PISA.

En lo relativo al Plan Nacional de Educación 2024, el Sub Programa Educación Inclusiva es coherente con respecto a la universalización de la educación centrada en la igualdad de oportunidades como derecho humano. En especial, debido a que el Sub programa propone como uno de sus objetivos importantes la remoción de barreras de aprendizaje para los Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo. Asimismo, ambos también son coherentes en la preocupación por entender la inclusión educativa como búsqueda de mayores niveles de equidad, así como a brindar espacios educativos adecuados a la diversidad de las personas y sus circunstancias.

Finalmente, cabe destacar que Educación Inclusiva también es coherente con el Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015-2030). En particular, debido que la adopción y/o creación de un modelo educativo inclusivo en el sistema regular está íntimamente vinculado a hacer valer el Derecho a la Educación, y en concreto, el Derecho al Acceso a la Educación por parte de personas con Discapacidad.

3. ¿El subprograma es relevante¹¹ respecto de la política que lo justifica?

El Sub Programa es relevante en función de las prioridades políticas gubernamentales definidas a nivel de la Política Educativa que impulsa alcanzar una educación de calidad que contemple a la diversidad de las personas. En ese sentido, es altamente relevante el impulso de los “Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo” cuya vigencia abarca a todos los centros educativos del sistema, ya sean de gestión oficial, privada y privada subvencionada.

Las acciones previstas están destinadas para adecuar al sistema educativo entendido globalmente a efectos de incluir a las personas con necesidades específicas en el mismo, compartiendo los espacios educativos y no a través de “servicios educativos especiales”. En ese sentido, el Sub Programa Educación Inclusiva cobra relevancia al proponerse un cambio paradigmático en la forma de abordar la diversidad desde las instituciones educativas.

Por tanto, los objetivos del subprograma van más allá de la atención que se pueda brindar a ciertos alumnos y que se puede ver reflejado en la matrícula de alumnos con discapacidad que se reporta desde el Registro Único de los Estudiantes. Los objetivos que se propone educación inclusiva en su diseño busca alcanzar un cambio importante a nivel de la educación como sistema, incluyendo la educación regular, pero también la no formal a través de otros servicios como los “Servicios de Atención Educativa Compensatoria” (SAEC).

¹¹ El criterio de relevancia analiza la importancia del conjunto de medidas adoptadas por un programa respecto de la política que lo justifica. Así, por ejemplo, se dirá que un programa no es relevante si las medidas que opera son excesivamente acotadas o moviliza escasos recursos. Ambos hechos ocasionarán que no se resuelva por completo la problemática existente debido a la escasa o limitada acción del programa.

2.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿Existe un documento en el que se indique detalladamente la manera en que el subprograma contribuye a lograr los objetivos de la política pública nacional, corresponda esta al plan gubernamental de mediano plazo, al plan sectorial o institucional y/o a los Objetivo de Desarrollo del Sostenible?	2
2. ¿Existe coherencia entre los objetivos del subprograma y los objetivos de la política sectorial y/o institucional de la OEE a la que el subprograma pertenece?	3
3. ¿El subprograma es relevante respecto de la política que lo justifica?	3

2.4. Recomendaciones

En lo relativo al vínculo del Sub Programa Educación Inclusiva hacia otras políticas, se recomienda explicitar y detallar el aporte que se realiza a los mismos, identificando más precisamente los resultados intermedios que se esperarían alcanzar a partir de las acciones que impulsa el Sub Programa. Por ejemplo, que resultados educativos concretos esperemos que alcancen las personas con discapacidad en términos de sus logros educativos. Allí se pueden atender aspectos como el acceso a la formación profesional o la educación superior. En particular, se recomienda poner el foco en la relación con el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030 (plan gubernamental de mediano plazo), el Plan Nacional de Educación 2024 (política sectorial) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para ello es pertinente la identificación de la teoría de cambio a través de un ejercicio más profundo de planificación.

3. Justificación del subprograma

3.1. Sección descriptiva

1. ¿Cuáles son los problemas y/o necesidades que busca resolver el subprograma? ¿Se han modificado durante el tiempo que se ha ejecutado el subprograma?

Los problemas principales que buscan resolver el Sub Programa están relacionados con la **existencia de desigualdades educativas** en términos de **accesibilidad, permanencia participativa y conclusión oportuna** de la educación. Esas desigualdades están en función de **necesidades específicas de apoyo educativo** de los alumnos que hasta el momento habían sido abordadas inadecuadamente o a partir de paradigmas educativos no pertinentes (como el modelo integrador).

Dentro del paradigma Inclusión que permea el diseño, las posibilidades educativas están condicionadas por las **necesidades específicas de apoyo educativo** entre los alumnos pertenecientes al sistema educativo (público, privado y privado subvencionado), así como de niños y adolescentes no escolarizados con condiciones escolares o de historia escolar que así lo justifiquen (Ley Educación Inclusiva N° 5.136; Resolución MEC N° 22.715). Estas necesidades educativas son las que se proponen satisfacer o, por lo menos, atender adecuadamente por parte el Sub Programa a partir del paradigma de Educación Inclusiva.

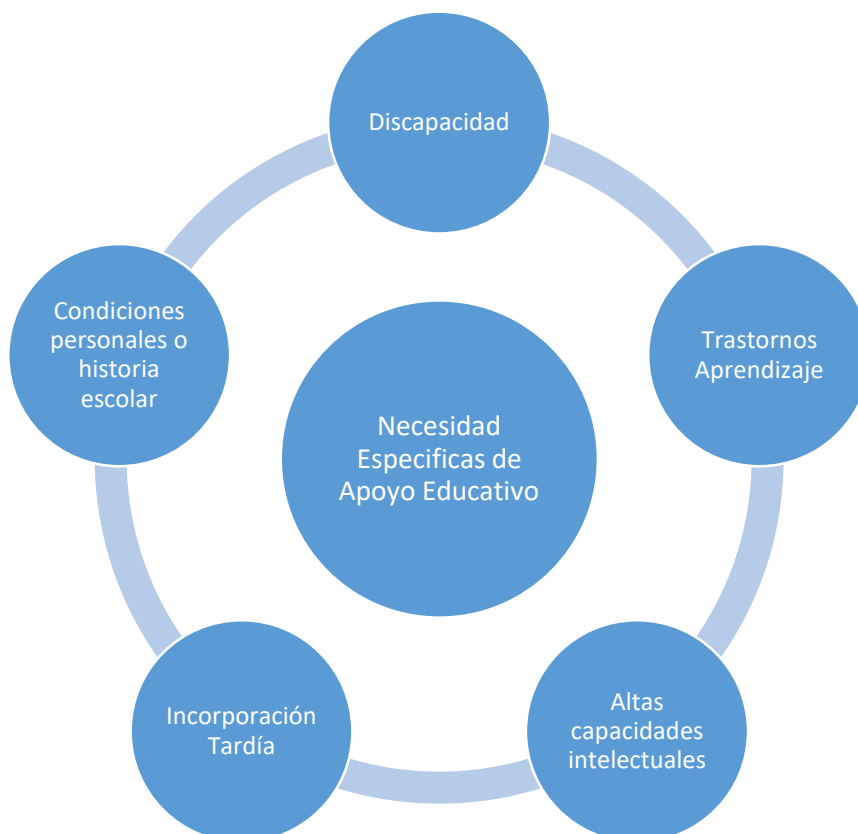
La particularidad del enfoque inclusivo al identificar las necesidades que se proponen satisfacer es que se reconocen las limitaciones a las modalidades educativas tradicionales para atender la diversidad del alumnado. “La preocupación por superar las barreras para el acceso y participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender la diversidad de alumnado” (Booth & Ainscow 2000:20).

Resumen de necesidades específicas de apoyo educativo	
Dimensión	Definición
Discapacidad	Es una condición o situación por la cual una persona , con alguna deficiencia y con un entorno inapropiado por los diversos obstáculos y falta de apoyo necesarios, no puede realizar ciertas actividades o no puede «funcionar» en algunas cosas como otras personas de su edad (LSEIP 2018:29; Ley N° 5.136).
Trastorno específico de aprendizaje	Constituyen un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento en la escuela, dificultando el adecuado progreso del niño y la consecución de las metas marcadas en los distintos planes educativos (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136).
Altas capacidades Intelectuales	El alumno maneja y relaciona de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destaca especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136).
Incorporación tardía al sistema educativo	Son alumnos que se escolarizan de forma tardía por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, y presenta problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136).
Alumnos con condiciones personales o de historia escolar	Es aquel que, por sus condiciones personales o historia escolar, presenta un desajuste escolar (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136). Dentro de esta situación encontramos distintos perfiles de niños y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad (Resolución MEC 22.715, Art. N°5): (i) contexto de calle con vínculo familiar; (ii) contexto de calle sin vínculo familiar; (iii) víctima de abuso sexual; (iv) víctima de explotación sexual; (v) víctima de maltrato; (vi) situación de enfermedad; (vii) zona de riesgo.

Fuente: elaboración propia en base a “Ley de Educación inclusiva” y “Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay”

Las necesidades específicas de apoyo son situaciones que pueden tanto **favorecer**, como **limitar** las **posibilidades de aprendizaje y participación** (Ley Educación Inclusiva N° 5.136). La referidas situaciones tienen que ver con (i) distintas formas de discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual y psico social); (ii) trastornos específicos de aprendizaje; (iii) altas capacidades intelectuales; (iv) incorporación tardía al sistema educativo; (v) Alumnos con condiciones personales o de historia escolar.

Necesidades específicas de apoyo educativo



Fuente: elaboración propia en base normativa vigente

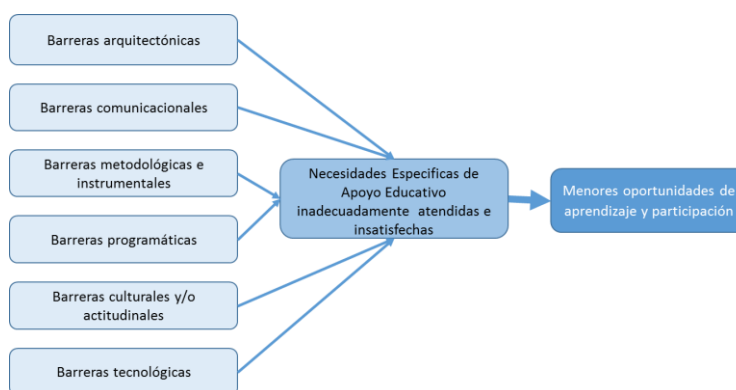
Para identificar posibles modificaciones a lo largo del tiempo de las necesidades, es inevitable explicitar que esas necesidades específicas de apoyo educativo se vinculan al paradigma de la Inclusión Educativa cuya génesis puede ubicarse hace una década a nivel internacional y de forma más reciente para el caso particular del Paraguay. A nivel internacional destacan los aportes realizados por la UNESCO OEI a través de la Conferencia Internacional (N° 48) "Educación Inclusiva" llevada adelante en Ginebra en noviembre de 2008.

Por tanto, si bien son de larga data las características particulares de tipo individual (p.e. distintas formas de discapacidad), colectivas (p.e. condicionantes sociales) y/o institucionales (prácticas que no atienden la diversidad) que afectan negativamente las posibilidades educativas de los niños y adolescentes, la conceptualización que ha permitido explicitarlas, visualizarlas y habilitado su atención desde los servicios públicos, como el Sub Programa de Educación Inclusiva, son de reciente génesis. Desde la adopción del Paradigma de la Educación Inclusiva el mismo no ha tenido modificaciones.

2. ¿Cuáles son las causas que originan los problemas y/o las necesidades? Grafíquelas en un árbol de problemas.

Son amplias las causas que inciden negativamente sobre las posibilidades de alcanzar niveles de aprendizaje significativo acorde a la diversidad de las personas (aspectos socioculturales, cognitivos, afectivos, etc.), y la consecuente disminución de oportunidades de participación en el sistema educativo que generan menores posibilidades de **accesibilidad, permanencia participativa y conclusión oportuna** en la educación.

A partir del esquema analítico reconstruido en base a la documentación disponible¹² vinculada Sub Programa, es posible identificar dos órdenes de factores. Por un lado, encontramos las **barreras para el aprendizaje y la participación** y, por otro, una inadecuada atención a las **necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, así como niños y adolescentes no escolarizados**. Cabe agregar que este es un esquema ilustrativo propuesto por el equipo evaluador a partir de la documentación e intercambio con el equipo técnico del Sub Programa, sujeto a su revisión y validación con el mismo. Las barreras puede clasificarse en seis grandes categorías: (a) barreras arquitectónicas¹³; (b) barreras comunicacionales¹⁴; (c) barreras metodológicas e instrumentales¹⁵; (d) barreras programáticas¹⁶; (e) barreras culturales y/o actitudinales¹⁷, (f) barreras tecnológicas¹⁸.



Fuente: Elaboración Propia en base a Ley de Educación Inclusiva (Nº 5.136) y Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo (Resolución MEC Nº 17.126).

¹² Ley de Educación Inclusiva y Lineamientos para un sistema educativo inclusivo

¹³ Las barreras arquitectónicas engloban aspectos vinculados con características edilicias que limiten las posibilidades de acceso a personas con algún tipo de discapacidad. Por ejemplo, centros escolares que no cuenten con accesos físicos adecuados para personas con capacidad limitada de movilidad.

¹⁴ Las barreras comunicacionales engloba factores que limitan la comunicación con personas con cierta forma de discapacidad y/o trastornos de aprendizaje, por ejemplo, auditivas o visuales. Por ejemplo, la imposibilidad de contar con profesionales que manejen el lenguaje de señas.

¹⁵ Las barreras metodológicas e instrumentales refieren a las estrategias pedagógicas y recursos didácticos disponibles para impulsar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de barreras también está vinculadas a la posibilidad de contar con Docentes formados y/o capacitados para formar a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

¹⁶ Las barreras programáticas engloban aspectos vinculados con las limitantes vinculadas a las exigencias curriculares que ameriten la necesidad de ajustes razonables a las necesidades individuales de la persona.

¹⁷ Las barreras culturales y/o actitudinales engloban aspectos vinculados con prejuicios sociales y/o personales vinculadas a distintas formas de discapacidad y/o trastornos de aprendizaje.

¹⁸ Las barreras tecnológicas engloban aspectos vinculados con dispositivos no adecuados para la utilización por parte de personas con cierta forma de discapacidad y/o trastornos de aprendizaje. Por ejemplo, computadoras personales que no cuenten adaptación para personas ciegas o con baja capacidad visual.

Desde el punto de vista analítico, la hipótesis principal sostiene que la persistencia de esas situaciones o barreras sin una adecuada atención por parte del sistema educativo, por ejemplo un sistema donde estén ausentes los enfoques y prácticas educativas inclusivas, generan menores oportunidades de aprendizaje y participación en la educación en sentido amplio.

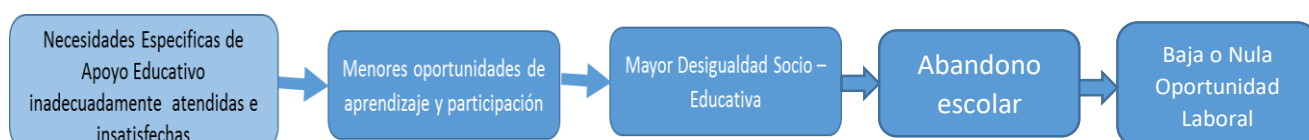
En ese sentido, las barreras pueden ser tangibles o intangibles (Lineamientos para un sistema educativo inclusivo 2018:11). Esas barreras son entendidas como “**dificultades que encuentran los alumnos** para lograr su plena participación en procesos educativos. El concepto es central en la educación inclusiva, pues responde a una **mirada social donde las dificultades son vistas en el sistema y no en el alumno**” (Lineamientos para un sistema educativo inclusivo 2018:14).

3. ¿Qué efectos generan los problemas y/o las necesidades? Grafíquelos en un árbol de problemas.

Los principales efectos o consecuencias de las necesidades educativas insatisfechas o inadecuadamente atendidas, están relacionados con la perpetuación de desigualdades en el corto, mediano y largo plazo. La hipótesis que se establece es que la no satisfacción de esas necesidades educativas por parte del sistema educativo, traen aparejadas altas probabilidades de dificultar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. De forma lógica esto comienza a generar contratiempos, desencuentros y la no contemplación de las características particulares de los alumnos, que aumentan las posibilidades de interrumpir o abandonar la participación educativa.

Como se indica en la figura correspondiente al punto anterior los problemas y/o necesidades no satisfechas, es de esperar que impacten en menores oportunidades de aprendizaje y participación en el sistema educativo, ya sea a nivel formal o no formal. Asimismo, en el mediano y/o largo plazo es de esperar que perpetúe y acreciente desigualdades socio-educativas originadas en necesidades específicas insatisfechas.

Efectos del problema



4. ¿Los problemas y/o necesidades que el subprograma busca resolver se manifiestan de manera particular en algunos grupos poblacionales específicos, por ejemplo, hombres y mujeres, grupos etarios, grupos étnicos, población urbana y rural?

Los problemas y/o necesidades han sido identificados de tal forma que permite la visualización de diferentes grupos que son parte de la población potencial. Estos grupos específicos, como se desarrollará más adelante en el apartado correspondiente a la población potencial, son: (i) la Población con Discapacidad; (ii) la Población con Trastornos Específicos de Aprendizaje; (iii) Población con Altas Capacidades; (iv) Población con Condición de Incorporación Tardía al Sistema Educativo y (v) Población con Condiciones Personales o de Historia Escolar.

Del mismo modo, como se desarrollará en el apartado sobre enfoque de género, si bien las evidencias disponibles no permiten ser concluyentes, existen señales que las mujeres se ven más vulnerables a situaciones de discapacidad en la medida que estas tienen una mayor incidencia en la población femenina según se aprecia en el “Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay” correspondiente al año 2012.

3.2. Sección valorativa

Conteste las siguientes preguntas explicando sus respuestas de manera que las afirmaciones se sostengan en una argumentación sólida. Fundamente las respuestas con la información proporcionada en la sección descriptiva y con otras fuentes que sean necesarias.

1. ¿Los problemas y/o necesidades que busca resolver el subprograma están adecuadamente formulados y sustentados en un documento de diagnóstico o en la Ficha de fundamentación del subprograma¹⁹?

Los problemas y/o necesidades que busca resolver el Sub programa están vinculadas a la **existencia de desigualdades educativas²⁰** en función de **necesidades específicas de apoyo educativo** de los alumnos que eran abordadas inadecuadamente o a partir de paradigmas educativos no pertinentes.

En este sentido, las necesidades se encuentran adecuadamente formuladas en la medida que están conceptualmente definidas de formas consistentes y sustentadas en un paradigma Educativo Inclusivo, que ha demostrado su validez a nivel internacional y su adaptabilidad al caso paraguayo.

La adecuada formulación del problema en sí ha permitido, incluso, identificar una amplia gama de situaciones que permiten distinguir entre problemáticas específicas, que van más allá de las dicotomías clásicas (como con o sin discapacidad). Por ejemplo, incluye temáticas como las de las personas con capacidades intelectuales superiores como parte de la diversidad de situaciones personales, para las cuales las prácticas educativas tradicionales también se mostraban inadecuadas.

La adopción de un Modelo teórico potente, como el de la Educación Inclusiva, representa una fortaleza en la medida que se obtiene una mejor representación y problematización de los fenómenos educativos que se deseen abordar. Al mismo tiempo, ofrece una base adecuada para el desarrollo de herramientas específicas de modo que el sistema educativo pueda atender adecuadamente la diversidad de las personas que asisten o deberían asistir al mismo.

Existen múltiples documentos que dan cuenta de los problemas y/o necesidades que busca resolver el Sub programa. Entre otros, se puede destacar: (i) la Ley Educación Inclusiva (N° 5.136/13); (ii) Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo en el Paraguay; (iii) Reglamento del Servicio de Atención Educativa Compensatoria (SAEC) (Resolución MEC N° 22.715). Del mismo modo, puede incluirse en este listado el “Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay” financiado por la Cooperación Japonesa JICA.

En ese sentido, una oportunidad de mejora es la integración de los aportes de los diferentes documentos para generar un diagnóstico unificado que permita describir la pluralidad de situaciones que se buscan atender, así como realizar una cuantificación de las mismas. En particular las vinculadas con alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con

¹⁹ Ficha 12 de la *Guía metodológica para el diseño y formulación de programas presupuestarios* del Ministerio de Hacienda.

²⁰ Las desigualdades están expresadas en términos de accesibilidad, permanencia participativa y conclusión oportuna de la educación para los diferentes niveles.

condiciones personales o de historia escolar. En estos casos no se identificaron diagnósticos que aportaran cuantificaciones de los fenómenos que se buscan abordar con el Sub Programa.

En lo que respecta específicamente a la Ficha de Fundamentación de los Programa, en este caso, se realiza la fundamentación del Programa de Acción Desarrollo Social Equitativo. El diagnóstico de programa allí realizado presenta necesidades educativas globales a nivel de sistema, como la eficiencia interna del sistema o la tasa de egreso, donde se invisibilizan las necesidades específicas de apoyo educativo. En ese sentido, no es un instrumento que permita visualizar claramente las necesidades que se requieren satisfacer o problemas a resolver por parte del Sub Programa. Cabe agregar que el análisis reseñado anteriormente se basa en un esquema ilustrativo propuesto por el equipo evaluador a partir de la documentación e intercambio con el equipo técnico del Sub Programa, ya que el mismo no contaba con un árbol de problema explícito.

2. ¿El análisis de las causas que originan los problemas y/o necesidades es pertinente, suficiente y fundamentado con pruebas?

En primer lugar, una fortaleza del diseño del Sub programa es que cuenta con un paradigma educativo o teórico conceptual que fundamenta los distintos aspectos de la formulación del Sub Programa, en particular, los vinculados con Discapacidad y Trastorno específico de aprendizaje. Esto permite que las causas que se identifican conceptualmente estén justificadas y fundamentadas en acumulaciones científico técnicas validas a nivel internacional y que cuentan con una adecuación para el contexto específico del Paraguay.

En segundo lugar, los factores causales priorizados como parte del diagnóstico de partida están vinculados a barreras o condicionantes de distinta naturaleza vinculadas al sistema educativo y los entornos donde le toca operar (a nivel socio-cultural, material, etc.). Esto es consistente con el modelo que pone el peso causal de las desigualdades, en la inadecuada configuración del sistema educativo para atender la diversidad de las personas que asisten, quitando el factor explicativo en las características del alumnado. De ese modo, disminuye las posibilidades de reforzar la estigmatización de las personas con algún tipo de discapacidad en el propio diseño de la intervención pública.

En tercer lugar, una oportunidad de mejora es la posibilidad de identificar la presencia o magnitud de las barreras que limitan el abordaje adecuado de las necesidades de apoyo educativo. En concreto, por ejemplo poder cuantificar el volumen, tipo y ubicación de las barreras arquitectónicas existente en los locales del sistema educativo o espacios educativos que cobijan la prestación de servicios, a efectos de tener mejores elementos para poder planificar las acciones requeridas para su superación.

En cuarto lugar, las posibilidades de perfeccionar el diagnóstico pueden ser sostenidas en las adecuadas definiciones técnicas asumidas por Educación Inclusiva a nivel de sus lineamientos para Educación Inclusiva. En ese sentido, por ejemplo la categoría incorporación tardía al sistema educativo es adecuada, aunque por su propia definición (inscripción tardía “por proceder de otros países o cualquier otro motivo” LSEIP 2018:30) puede incluir una serie amplia de situaciones que requiera distinto tipos de atención.

En quinto lugar, una consideración adicional corresponde a los factores causales vinculados Alumnos con condiciones personales o de historia escolar. En este caso, durante el proceso de evaluación no fue posible acceder a los diagnósticos de base sobre los cuales fue desarrollada la identificación de factores causales. Estos tópicos al ser consultados en el trabajo de campo, se brindaron identificaciones generales y resultó limitada en su elaboración técnica. Si bien no se trata de un déficit mayor, hacen necesario profundizar la caracterización de los factores causales para los distintos perfiles de potenciales beneficiarios.

3. ¿El análisis de los efectos que generan los problemas y/o las necesidades es pertinente, suficiente y fundamentado con pruebas?

Al igual que lo acontecido en los anteriores puntos, en términos generales es adecuado el análisis de los efectos asociados a los problemas y/o las necesidades priorizadas a efectos de su superación. Por tanto, el análisis es pertinente en relación al modelo de Educación Inclusiva que orienta y permea todo el diseño del Sub Programa. De hecho se identifican las consecuencias educativas negativas de la no satisfacción de las necesidades.

Asimismo, el análisis resulta suficiente en el sentido de representar adecuadamente las principales consecuencias que afectan la vida de las personas que viven situaciones que requieren apoyo educativo específico. Del mismo modo, las pruebas que sostienen más fuertemente la identificación a nivel de diseño están vinculadas con el paradigma de la educación inclusiva y, dado ese modelo, son hipótesis causales consistentes y altamente robustas.

De todos modos, una oportunidad de mejora es la generación de evidencia que permitan conocer la magnitud y/o intensidad de la relación causal entre las desigualdades educativas y la inadecuada satisfacción de necesidades específicas de apoyo educativo para el caso paraguayo, previendo matices a nivel territorial, socio-económico y socio-cultural.

Cabe agregar que el análisis reseñado anteriormente se basa en un esquema ilustrativo propuesto por el equipo evaluador a partir de la documentación e intercambio con el equipo técnico del Sub Programa, ya que el mismo no contaba con un árbol de problema explícito.

4. ¿El análisis de los problemas y/o necesidades entre grupos poblacionales específicos es pertinente, suficiente y fundamentado con pruebas?

El análisis de los problemas y/o necesidades es adecuado, pertinente y suficiente entre grupos poblacionales específicos. Principalmente, debido a las identificaciones de grupos específicos asociados a diferentes problemáticas que se proponen abordar vinculadas a las necesidades específicas de apoyo educativo como, por ejemplo, discapacidad, trastorno específico de aprendizaje o altas capacidades intelectuales.

El fundamento principal para estas especificaciones está vinculado al paradigma de la Educación Inclusiva y las evidencias manejadas por este enfoque, así como por la experiencia de los profesionales que forma parte de los cuadros técnicos de la Dirección General de Educación Inclusiva y sus Direcciones de nivel. Como se pudo apreciar en el trabajo de campo, se trata de personal con formación idónea y experiencia en el tema de la cual han adquirido lecciones aprendidas para el Sub Programa.

Una oportunidad de mejora está vinculada a la fundamentación en pruebas que permitan el análisis y/o cuantificación de las distintas problemáticas específicas, reseñadas anteriormente, en función de su distribución territorial a nivel nacional, así como en relación a otros parámetros socio-culturales y/o económicos. Por ejemplo, caracterizando la distribución de necesidad de apoyo vinculadas a discapacidad y/o altas capacidades intelectuales a nivel de departamentos, por nivel socioeconómico, etnia y/o raza, y género.

Cabe agregar que el análisis reseñado anteriormente se basa en un esquema ilustrativo propuesto por el equipo evaluador a partir de la documentación e intercambio con el equipo técnico del Sub Programa, ya que el mismo no contaba con un árbol de problema explícito.

5. ¿Existe concordancia y acuerdo entre lo que establecen los documentos y lo que han observado los funcionarios respecto a los problemas que aborda el subprograma, así como a sus causas y efectos?

En términos generales, existe concordancia y acuerdo entre lo que establecen los documentos y los resultados del trabajo de campo realizado para esta evaluación donde se entrevistaron funcionarios del Sub Programa, en relación a los problemas que aborda el mismo, así como a sus causas y efectos. En ese sentido, a nivel discursivo entre los funcionarios del sub programa existe consistencia en sus visiones y se comparte el encuadre general del Sub Programa en relación a los problemas y/o necesidades a satisfacer, así como sus causas y/o efectos.

En lo que respecta específicamente a las causas vinculadas con condiciones personales o de historia escolar las identificaciones brindadas a nivel del trabajo de campo fueron muy generales como, por ejemplo la pobreza sin explicitar los mecanismos sociales que rodea estas situaciones, si bien no se trata de un déficit mayor, requieren profundizar la caracterización de los elementos causales para esos perfiles de potenciales beneficiarios.

3.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1- ¿Los problemas y/o necesidades que busca resolver el subprograma están adecuadamente formulados y sustentados en un diagnóstico?	2
2- ¿El análisis de las causas que originan los problemas y/o necesidades es pertinente, suficiente y fundamentado con pruebas?	2
3- El análisis de los efectos que generan los problemas y/o las necesidades es pertinente, suficiente y fundamentado con pruebas?	2
4- El análisis de los problemas y/o necesidades entre grupos poblaciones específicos es pertinente, suficiente y fundamentado con pruebas?	2
5- ¿Existe concordancia y acuerdo entre lo que establecen los documentos y lo que dicen los funcionarios respecto a los problemas que aborda el subprograma, así como a sus causas y efectos?	2

3.4. Recomendaciones

A nivel de diagnóstico, se recomienda generar un diagnóstico unificado (único documento) que permita describir la pluralidad de situaciones abarcadas dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como realizar una cuantificación de las mismas, dentro de las posibilidades materiales de realización. Por ejemplo, poder tener una mejor estimación de las personas que tienen necesidades específicas de apoyo educativo (dentro o fuera del sistema educativo). Asimismo, sería conveniente incluir en el diagnóstico las necesidades de capacitación y/o formación existentes a nivel del cuerpo docente a efectos de instrumentar el modelo de educación inclusiva.

Por otra parte, se recomienda refinar el diagnóstico vinculado con alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con condiciones personales o de historia escolar. En estos casos no se identificaron diagnósticos explicitados a nivel documental y/o en el trabajo de campo realizado. Se recomienda una mayor cuantificación de los fenómenos reseñados que permitan identificar su magnitud y distribución a nivel territorial.

Asimismo, se recomienda generar mayores evidencias para conocer la magnitud y/o intensidad de las consecuencias negativas de los problemas a resolver, particularmente, en lo que respecta a las desigualdades educativas que viven en el futuro los alumnos con necesidades específicas de apoyo, en caso de no ser atendidos adecuadamente por el sistema educativo.

4. Modelo lógico del subprograma

4.1. Sección descriptiva

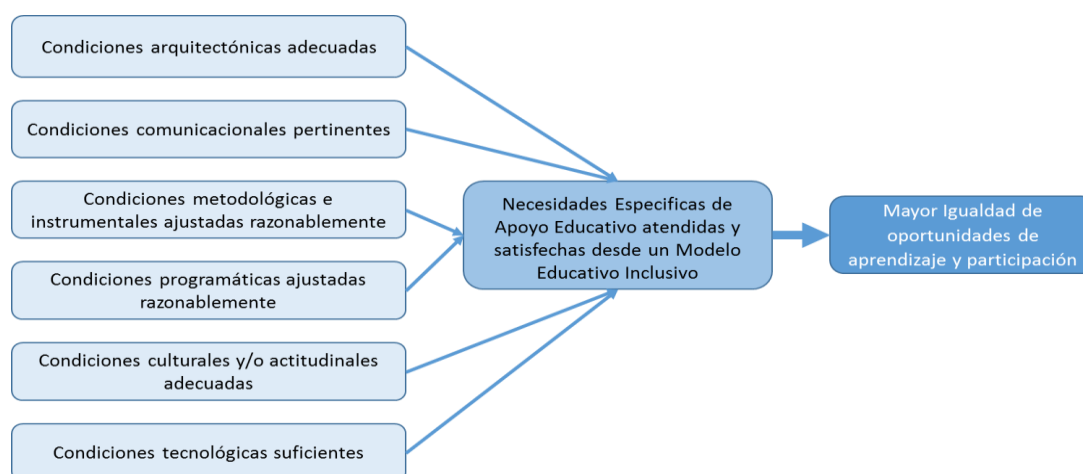
1. ¿Cuál es el modelo lógico causal del subprograma²¹ tal como consta en los documentos oficiales?

A partir de la revisión de la documentación es posible reconstruir un **Modelo Lógico Causal (a) de educación inclusiva** basado en la Ley de Educación Inclusiva y en los Lineamientos para el Sistema Educativo que ofrece una visión general sobre la teoría de cambio para la instrumentación de la Educación Inclusiva. Cabe agregar que este es un esquema ilustrativo propuesto por el equipo evaluador a partir de la documentación entregada para el primer informe descriptivo y el trabajo de campo realizado, sin recibir objeciones al mismo por las contrapartes correspondientes.

En este primer modelo lógico, acorde a lo establecido en la Ley de Inclusión Educativa (Nº 5136/18), la hipótesis principal es que la remoción y/o minimización de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación permitirá alcanzar oportunidades educativas equiparables a partir de puntos de partida desiguales. La Educación Inclusiva es una educación transversal a todo el sistema educativo, independiente de su forma de gestión o del nivel. En ese sentido, se entiende la inclusión educativa muy vinculada a “la identificación y minimización de las barreras para el aprendizaje y la participación, y maximización de los recursos para el apoyo de ambos procesos” (Ley de Inclusión Educativa Nº 5136/18 Art. Nº 3 Inc. i) que permita acceder a las personas a una educación de calidad.

Asimismo, la Educación Inclusiva es entendida como un “proceso de cambio” gradual y coherente que permitirá la remoción o “eliminación de barreras”, atendiendo la “diversidad de las personas”, para potenciar “la presencia, participación y éxito de todos los alumnos”, con una mirada que contemple los grupos de “alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar” (Echeita & Ainscow 2011:05, citado en LSEI 2018:11).

Modelo Lógico Causal (a): lineamientos Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración Propia en base a Ley de Educación Inclusiva (Nº 5.136) y Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo (Resolución MEC Nº 17.126).

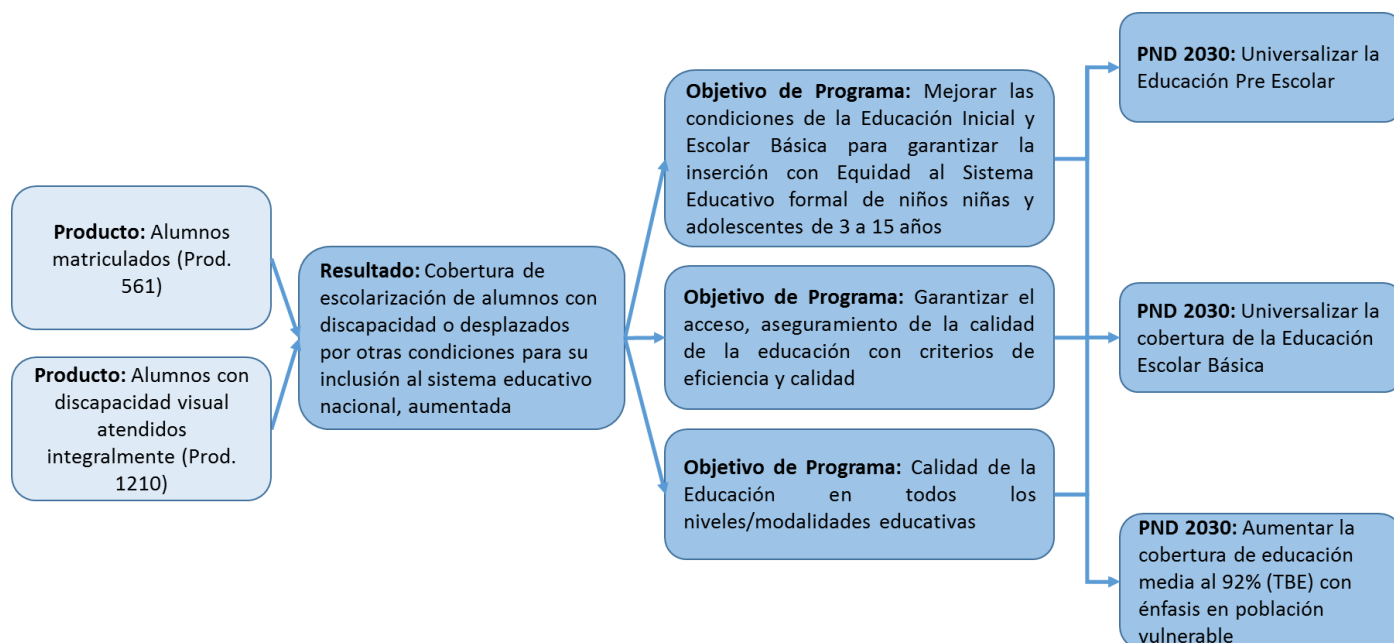
²¹ El modelo lógico causal del programa son las ideas sobre cómo los insumos se transforman en actividades que generan productos para lograr un resultado.

La posibilidad de adecuar y/o ajustar razonablemente las barreras, es lo que permitirá acercar al Sistema Educativo Nacional a establecer un auténtico Modelo Educativo Inclusivo a nivel normativo, organizacional y práctico, permitiendo la satisfacción de las necesidades específicas de aprendizaje y el respeto a la diversidad de las personas.

Por otra parte, desde el punto de vista programático es posible establecer la configuración de un **Modelo Lógico Causal (b) de naturaleza programática** acorde a lo plasmado en el Plan Operativo Institucional (POI) propuesto para el año 2019 del Sub Programa Educación Inclusiva y elaborado por la Dirección General de Educación Inclusiva (MEC/DGEI). En este marco se plantean dos productos principales que son: (i) Alumnos matriculados (Prod. N° 561) y (ii) Alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (Prod. N° 1210).

Asimismo, dentro de este modelo se proponen resultados de corto plazo o inmediatos, vinculados al aumento de cobertura, y una serie de resultados de mediano y largo plazo vinculados al Plan Nacional de Desarrollo 2030. Dentro del modelo analítico se establecen productos, resultados inmediatos, así como resultados de mediano y largo plazo.

Modelo Lógico Causal (b): programático



Fuente: Elaboración Propia en base a POI 2019 (MEC/DIGEI) y a la Fundamentación de los programas para el ejercicio Fiscal 2018 (MEC/MH/DGP).

Cabe agregar, tomando en consideración ambos modelos lógicos, en lo que respecta estrictamente al tipo de insumo que se requiere para la producción de los servicios reseñados, los mismos están íntimamente vinculados a personal con el perfil profesional adecuado, los recursos didácticos-pedagógicos para la atención a la diversidad e infraestructura necesaria para superar las barreras que las condiciones imponen a los alumnos con necesidades específicas de apoyo. Estos aspectos han sido explicitados por el equipo evaluador a partir de la documentación e intercambio con el equipo técnico del Sub Programa, ya que no estaba explicitado en un documento de diseño que contemplara íntegramente los aspectos reseñados en términos de insumos-procesos-productos-resultados.

2. Describa y explique los resultados inmediatos e intermedios que el subprograma persigue.

A nivel programático, en lo que respecta a los resultados inmediatos e intermedios que el subprograma persigue se destaca el aumento esperado de la cobertura de la escolarización de alumnos con discapacidad o desplazados por otras condiciones para su inclusión al sistema educativo nacional. La hipótesis es que al aumentar la matrícula a partir de los dos productos principales del Sub Programa, esto genera una mejora en la cobertura educativa de personas con discapacidad o desplazados por otras condiciones (como por ejemplo mayor vulnerabilidad o riesgo de exclusión social).

Al desplazarnos hacia resultados intermedios encontramos efectos esperados vinculados a: (i) mejorar las condiciones de la Educación Inicial y Escolar Básica para garantizar la inserción con Equidad al Sistema Educativo formal de niños niñas y adolescentes de 3 a 15 años; (ii) Garantizar el acceso, aseguramiento de la calidad de la educación con criterios de eficiencia y calidad y (iii) Calidad de la Educación en todos los niveles/modalidades educativas. Estos son resultados previstos a nivel del objetivo del Programa de Acción N° 1 “Desarrollo Social Equitativo”, donde se enmarca el Sub Programa Educación Inclusiva, y que es llevado adelante por el Ministerio de Educación y Ciencias.

3. Describa y explique los productos (bienes y servicios) que el subprograma genera.

Desde el punto de vista programático, los productos principales que en la actualidad tiene diseñados y genera (de forma completa o parcial) el Sub Programa Educación Inclusiva son **(i) los alumnos matriculados (Producto N° 561)** y **(ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210)**.

En lo que respecta a **(i) los Alumnos Matriculados (Producto N° 561)** está dirigido a niños y adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo que asisten tanto al sistema educativo formal, como a modalidades de educación no formal.

Entre los primeros encontramos **alumnos matriculados en Escuelas Regulares** de todos los niveles del sistema educativo (educación escolar básica, educación media, etc.) que poseen algún tipo de discapacidad pertenecientes a instituciones educativas públicas. Desde el punto de vista del diseño se promueve que esos establecimientos asuman la forma de una “Escuela Inclusiva en la que todos los niños pueden aprender, porque es el entorno educativo el que debe ofrecer las condiciones necesarias y favorables para experiencias de aprendizaje significativo” (Lineamiento EI 2018:11).

Cabe nombrar la existencia de **Servicios de Apoyo a la Inclusión** donde los profesionales (psicólogos o psico-pedagogos) del MEC hacen una articulación con la escuela o la institución educativa donde asiste el alumno con algún tipo de necesidad específica de apoyo, a efectos de acompañar y brindar apoyo al docente responsable del curso o grado. Estos servicios de apoyo se posicionan como espacios donde se pueden trabajar apoyos desde la psicología o psicopedagogía.

Dentro del sistema educativo formal y encuadrado en el mismo producto de **Alumnos Matriculados**, también encontramos **alumnos inscriptos en Escuelas Especiales** dependientes de la Dirección General de Educación Educativa, en particular, de la Dirección de Atención a

Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo²². En ese marco también pueden incluirse **alumnos inscriptos en Servicios de Educación Inclusiva** y **alumnos inscriptos en Servicios de Educación Inclusiva** que se encuentran en **Escuelas Regulares**.

Desde el MEC la propuesta es que todos los niños sean incluidos en un centro educativo formal (colegio privado, centros oficiales o privados subvencionados) y, a contra-horario o en el turno opuesto al que asiste al centro educativo, participe de otro espacio educativo donde puede reforzar o profundizar otros aspectos vinculados, por ejemplo, a percepción, psicomotricidad o fonoaudiología. Es un centro distinto a su espacio escolar habitual donde se encuentran los referidos profesionales y pertenecen al Estado.

Asimismo, es destacable que desde el Ministerio de Educación y Ciencias se está impulsando la transformación de parte de las Escuelas Especiales, que todavía existen, en Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) que ofrecen un enfoque de educación inclusiva y para ello también requieren una dotación de personal con las calificaciones profesionales adecuadas para cumplir con sus funciones de inclusión. Entre otras, como se reseñó anteriormente, su propósito es ayudar a la transformación del sistema para asimilar el paradigma de la inclusión educativa a través del apoyo a las escuelas regulares que deben incorporar a niños con necesidades específicas de apoyo educativo.

A diferencia de las modalidades mencionadas anteriormente, los **Servicios de Atención Educativa Compensatoria (SAEC)** son una modalidad de educación no formal, y también forman parte del producto Alumnos Matriculados (Producto N° 561). Están dirigidos a niños, y adolescentes escolarizados y no escolarizados, que se encuentran en situación de riesgo y/o vulnerabilidad, a consecuencia de problemáticas sociales o enfermedades (Resolución N° 22.715 Art. N°4 Inc. e). Dentro de este servicio pueden incluirse los **alumnos atendidos en el Servicios de Atención Educativa Compensatoria (SAEC)** y también los **alumnos atendidos en SAEC** que se encuentran en **Escuelas Regulares**.

El diseño de los SAEC se basa en el paradigma de Educación Inclusiva y está alineado con la idea de “programas de educación compensatoria” previstos en la Ley de Inclusión Educativa “en casos de imposibilidad de asistencia regular a las instituciones educativas (Ley N° 5.136 Art N° 4, Literal f). Los SAEC son dependientes de la Dirección General de Educación Inclusiva, en particular, de la Dirección de Atención Educativa Compensatoria. Para su instrumentación se poseen distintos espacios educativos que abarcan Aulas Hospitalarias, Centros abiertos, Centros Comunitarios, Hogares y Albergues de gestión pública, privada y privada subvencionada. Estos se definen como (Resolución N° 22.715 Art. N°5):

- **Aulas Hospitalarias:** espacio educativo dentro del hospital donde se implementa el SAEC, pudiendo darse la atención en salas o albergues.
- **Centro Comunitario:** espacio instalado en zona de riesgo, coordinado por comisiones u organizaciones vecinales, destinadas a prestar servicios a la comunidad.
- **Centro Abierto:** espacio ubicado en zona estratégica, coordinado por organizaciones de la sociedad civil u organizaciones gubernamentales.
- **Albergues:** espacio cautelar de protección que brinda acciones preventivas, promocionales y de rehabilitación a niños y adolescentes en situación de riesgo y/o vulnerabilidad de carácter transitorio.

²² La mencionada Dirección también tienen el cometido de realizar el acompañamiento y monitoreo necesario en la implementación de los **Servicios de Atención Temprana (SAT)**.

En lo que respecta al producto programático vinculado a **(ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210)**, se incluye a personas que poseen necesidad específica de apoyo educativo por tener disminuidas sus posibilidades de visión. Estas personas participan de espacios donde existen programas específicos y organizaciones que brindan su apoyo, como por ejemplo AFOAL a través de su Programa Ágora. El tipo de atención prevé desarrollar habilidades para la vida diaria, enseñanza del braille, así como orientación y movilidad para personas con limitados campos visuales.

En lo que respecta al desarrollo de capacidades a nivel de docentes y otros profesionales vinculados, también se prevén y desarrollan capacitaciones específicas en temáticas relevantes para la prestación de servicios, realizados o supervisados por el Sub Programa.

Resumen de modalidades de atención educativa relacionadas con las necesidades específicas de apoyo educativo que atienden preferentemente					
Modalidad de atención educativa	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo				
	Discapacidad	Trastorno específico de aprendizaje	Altas capacidades intelectuales	Incorporación tardía al sistema educativo	Alumnos con condiciones personales o de historia escolar
Atención en escuelas regulares del sistema de alumnos	+	+	+	+	+
Atención en Escuelas Especiales	+				
Atención en Servicios de Educación Inclusiva / Centros de Apoyo a la Inclusión	+	+	+	+	
Servicios de Atención Educativa Compensatoria (SAEC)					+

Fuente: elaboración propia en base a documentos de diseño e información adicional (Ley EI N° 51.36; Lineamientos EI; Reportes de RUE)

Por otro lado, dados los documentos de referencia a nivel de lineamientos y/o marco regulativo que operan como elementos de diseño de Educación Inclusiva, se identifican algunas figuras relevantes pero que no cuenta con una expresión en la estructura programática (por ejemplo a nivel del programa presupuestal N°1 Desarrollo Social Equitativo). Entre otras figuras es posible destacar (Ley N° 5.136/18):

- Los **Equipos técnicos de Inclusión Educativa**: equipos instalados en las Escuelas Centro para realizar el apoyo técnico institucional a docentes a fin de, por ejemplo, realizar los ajustes razonables individuales. Se prevé que estén conformados por profesionales idóneos (psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, trabajador social, terapeuta ocupacional y especialista por discapacidad).
- Las **Acciones de Sensibilización y Capacitación**: vinculadas a orientar, formar y/o capacitar a los profesionales e integrantes de la comunidad educativa, así como sensibilizar y orientar a las familias, tutores o encargados respecto al derecho de educación inclusiva (Art. N° 5 inc j y k).

Finalmente cabe destacar las **Acciones de Rectoría** llevadas adelante por la Dirección General de Educación Inclusiva. Estas funciones contemplan la supervisión del cumplimiento de las normativas vigentes, que prevén la aplicación de mecanismos de amonestación para terceros agentes (como privados o privados subvencionados) en caso de constatarse apartamientos de

los lineamientos previstos (por ejemplo, no inscripciones de niños con discapacidad). Así como también la supervisión y/o habilitación de servicios (como los SAEC).

Estas actividades permiten llevar adelante acciones de monitoreo para constatar el cumplimiento o incumplimiento de la educación inclusiva en el sistema educativo nacional. En ese sentido, la Dirección General de Educación Inclusiva trabaja de manera continua para organizar, ajustar e instalar los procesos en cooperación con todas las instancias involucradas para que el proceso se dé en beneficio de los alumnos con necesidades específicas de apoyo²³.

4.2. Sección valorativa

1. ¿Los insumos, actividades, productos y resultados son consistentes con las definiciones que constan en el Anexo 1 de esta Guía? Analice cada uno de los elementos.

En primer lugar, en lo que respecta al Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva, las definiciones que se utilizan son consistentes en términos generales con las definiciones utilizadas en el Término de Referencia para esta evaluación y la Guía de Diseño²⁴, con algunas reservas vinculadas a la definición de producto que serán detallados posteriormente dentro de este apartado. En particular pues representa adecuadamente las ideas que se poseen sobre “cómo” generar los cambios necesarios para abordar las necesidades específicas de apoyo educativo por parte del sistema educativo.

En segundo lugar, cabe reseñar que este modelo lógico causal es un marco orientativo reconstruido en el marco de este proceso de evaluación a partir de la documentación disponible y el trabajo de campo realizado como una herramienta heurística, en el sentido de alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio de esta evaluación, es decir, el diseño del Sub Programa Educación Inclusiva. Por tanto, el modelo requiere a nivel documental un mayor desarrollo y profundización que permita el aprovechamiento de todo su potencial de cara a la instrumentación del mismo.

En tercer lugar, en lo que respecta al uso de la terminología técnica propuesta en esta Guía, el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva, realiza un uso adecuado de los mismos. En particular las vinculadas con los productos entendidos como los bienes o servicios que se provee a la población a fin de alcanzar los resultados del subprograma y con los

²³ Aunque documentalmente no se cuenta con un protocolo establecido de responsables. El equipo de Educación Inclusiva informará de las acciones llevadas adelante para el cumplimiento de estas funciones.

²⁴ Definiciones tomadas de **Anexo I: Glosario**.

Insumos: son los recursos financieros, humanos y materiales que dispone un subprograma para realizar las actividades.

Actividad: conjunto de acciones específicas a la cual se le asignan recursos para la producción de los bienes y servicios.

Producto: es el bien o servicio que se provee a la población a fin de alcanzar los resultados del subprograma.

Resultados: cambios en las condiciones de la población a través de la entrega de bienes y servicios institucionales.

Resultado final: es el cambio en las condiciones de la población que se espera lograr en el largo plazo.

Resultado inmediato: es el efecto en el corto plazo logrado con la provisión de los bienes y servicios que permiten el logro del resultado intermedio

Resultado intermedio: es el cambio en las condiciones de la población en el mediano plazo que contribuye al logro del resultado final.

resultados entendidos como los cambios en las condiciones de la población a través de la entrega de bienes y servicios institucionales.

Por otra parte, en lo que respecta al Modelo Lógico Causal (b): programático a nivel de los insumos y productos, siguen los lineamientos técnicos generales establecidos por el Ministerio de Hacienda en años anteriores, coincidente con el momento de diseño del Sub Programa. Sin embargo, las definiciones de producto presentan algunas características que se apartan de las definiciones técnicas establecidas actualmente.

En primer lugar, los productos identificados explícitamente por el Sub programa, (i) los alumnos matriculados (Producto N° 561) y (ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210), operan como medidas resumen de una multiplicidad de servicios prestados por Educación Inclusiva por lo que son una representación insuficiente de los mismos. Asimismo, considerando que un producto es el bien o el servicio que se entrega, como definición planteada por el Ministerio de Hacienda en la actualidad, se debe considerar que la matriculación de los alumnos es una actividad o una acción que forma parte de un Servicio que presta la entidad, en este caso el MEC.

Por lo que el Producto N° 561, como está hoy planteado hace más referencia a una de las varias acciones que debe llevar a cabo la entidad para la prestación del Servicio de Educación Inclusiva que, como se ha desarrollado anteriormente, trasciende largamente la idea de una simple “matriculación”. La definición actual limita las posibilidades de comprender más profundamente el rol que juega la atención dentro del modelo lógico planteado.

Por otro lado, el producto “alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210)”, es una definición que se aparta de las características propias de un producto a partir de las definiciones manejadas por el Ministerio de Hacienda. Principalmente, porque lo que entrega la institución corresponde al servicio integral para personas con discapacidad visual, siendo el alumno, un beneficiario de dicho servicio. En ese sentido, al analizar la diversidad de aspectos que debe atender la educación inclusiva, se considera que el producto de referencia está siendo específico para un tipo de discapacidad, sin contemplar las demás.

Asimismo, al tomar como referencia el Ministerio de Educación y Ciencias como entidad o las políticas educativas en su globalidad, las definiciones de producto resultan insuficiente para apreciar la multiplicidad de servicios prestados por parte de Educación Inclusiva. Por ejemplo, a través del análisis documental y el trabajo de campo, se identifican una amplitud de prestaciones brindadas a diferentes públicos que no están reflejadas en esos productos. A modo de ejemplo pueden identificarse los niños y niñas beneficiarias de los Servicios de Atención Temprana, las personas con altas capacidades intelectuales, los alumnos atendidos con otras discapacidades distintas a las visuales (como la discapacidad auditiva).

En lo relativo a las definiciones de resultados entendidos como los cambios en las condiciones de la población a través de la entrega de bienes y servicios institucionales, se aprecia a nivel de resultados inmediatos un énfasis en aspectos vinculados al aumento en el volumen de la oferta (como es la cobertura) más que en algún aspectos de la vida de las personas que reciben la atención. Esta inconsistencia en el uso de los términos no representa un déficit mayor, e incluso puede justificarse, en la medida que se trata de un Sub-Programa que aporta a los resultados de un Programa Mayor como es el Programa de Acción N° 1 Desarrollo Social Equitativo.

2. ¿Los insumos y actividades son suficientes y necesarios para generar los productos del subprograma? Analice cada uno de los elementos.

En primer lugar, tomando en consideración ambos modelos lógicos, en lo que respecta estrictamente al tipo de insumo que se requiere para la producción de los servicios reseñados, los mismos están íntimamente vinculados a personal con el perfil profesional adecuado, los recursos didácticos-pedagógicos para la atención a la diversidad e infraestructura necesaria para superar las barreras que las condiciones imponen a los alumnos con necesidades específicas de apoyo.

La identificación del **tipo** de recursos o insumos necesarios es adecuada y suficiente en la medida que se encuentran definidos los requerimientos técnicos necesarios para prestar los mismos en documentación del Sub Programa, por ejemplo, en normativas y/o reglamentaciones de Educación Inclusiva. Sin embargo, la valoración de la suficiencia del volumen de recursos y/o insumos actualmente asignados al Sub Programa escapa a las posibilidades técnicas de esta evaluación de diseño²⁵.

De todas formas, fue una constante a lo largo del trabajo de campo realizado, las referencias a las limitaciones en los recursos disponibles para llevar adelante la labor entre los informantes claves del Sub Programa, y de otras fuentes de datos consultadas (resultados del Taller sobre educación inclusiva²⁶). Por ejemplo, las limitaciones en las dotaciones presupuestales fueron indicadas como las principales razones para la imposibilidad de implementar aspectos claves de la Ley de Educación Inclusiva como los Equipos técnicos de Inclusión Educativa o la transformación de las Escuelas Especiales en Centros de Apoyo a la Inclusión Educativa. Cabe señalar que también se identifican otras limitantes no presupuestales que condicionan el desarrollo del servicio y la suficiencia de esos insumos para el logro de los objetivos propuestos. Tal es el caso de la disponibilidad de profesionales especializados en diversas temáticas vinculadas a la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo a nivel nacional, como son los profesionales vinculados a psicomotricidad o trabajadores sociales

A nivel de las actividades para el cumplimiento de los productos previstos por el servicio vinculado a la atención de alumnos con necesidades específicas de apoyo, se constatan a nivel documental y en el trabajo realizado, una amplitud de actividades necesarias y teóricamente suficientes para la prestación de los mismos desde el punto de vista de su diseño. Por ejemplo, se valora muy positivamente la descentralización a nivel departamental de los ajustes razonables en función de las características personales de los alumnos que, anteriormente, se debían llevar adelante a nivel de la Dirección General de Educación Inclusiva en Asunción. Del mismo modo se llevan adelante actividades de sensibilización y especialización de docentes y

²⁵ En primer lugar, para identificar la suficiencia de la dotación de recursos es necesario tener cuantificado el rendimiento relativo de los factores capital y trabajo involucrados dentro de la función de producción de la intervención. Por tanto, se requiere realizar una evaluación de desempeño que permita tener una aproximación razonable de la misma. Por ejemplo, el ratio entre las horas profesionales requeridas para brindarle apoyo a los equipos docentes pertenecientes a escuelas regulares que deben incluir a alumnos según el tipo de necesidades de apoyo educativo. En segundo lugar, tampoco se cuenta con una función de producción identificada y validada para el caso paraguayo que permitiera ser utilizada como referencia para analizar la adecuación de la dotación del volumen de recursos

²⁶ Conversatorios de Educación Inclusiva (USAID-SARAKI). Se tuvieron 5 espacios de diálogo: entre autoridades de diversas dependencias del Ministerio de Educación y Ciencias e instituciones claves como Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Secretaría de la Niñez y de la Adolescencia y SINAFOCAL; entre Directores Departamentales y Supervisores; entre referentes de Centros de Apoyo a la Inclusión y escuelas especiales en proceso de transformación; y finalmente, referentes de escuelas que ya tienen experiencia en inclusión. <http://www.saraki.org/novedades/198/conversatorios-de-educacin-inclusiva-seguimos-desafiando-al-sistema-educativo-paraguayo->

otros profesionales a nivel escolar a efectos de empoderar y dar herramientas a los maestros y maestras en materia de educación inclusiva.

Del mismo modo, si bien la presente no es una evaluación de implementación, se detectaron a nivel del trabajo de campo realizado, referencias a la instrumentación parcial de actividades entre las diferentes dependencias del MEC. Por ejemplo, eso puede limitar que las normas de convivencia que se establezcan en los distintos centros escolares públicos estén acordes a los lineamientos establecidos para la instrumentación de la Educación Inclusiva a nivel nacional.

3. ¿Los productos son suficientes y necesarios para lograr los resultados inmediatos?

En primer lugar, una fortaleza del diseño de Educación Inclusiva es que sus servicios han sido diseñados teniendo como referencia el paradigma de la Educación Inclusiva, a efectos de permitir un adecuado abordaje de las necesidades específicas de apoyo educativo por parte del sistema educativo. En este apartado nos referimos a los productos en sentido amplio como fue desarrollado en el apartado 4.1 Sección Descriptiva Pregunta 3 Describa y Explique los productos que el Sub Programa genera.

En segundo lugar, en ese sentido, desde el punto de vista del diseño que ha podido verse plasmado en parte en la documentación del Sub Programa y en parte a nivel discursivo en los informantes calificados entrevistados, los productos no reflejan la multiplicidad de servicios que entrega el Sub Programa, sino más bien, están enfocados a describir actividades (matriculación de alumnos) y beneficiarios, cuando lo que se debe plasmar en la definición de un producto es de manera concreta el bien o el servicio que como institución se genera y se entrega a un beneficiario. Por tanto, si tomamos en cuenta la definición estricta de, por ejemplo, el Producto N° 561 no es posible sostener que el mismo sea suficiente y necesarios para el logro de los resultados previsto.

Sin embargo, los servicios de educación inclusiva como han podido ser descriptos y explicitados en el marco de esta evaluación a partir del trabajo de campo realizado, son una base técnica sólida para la definición de productos que sean acordes a las definiciones técnicas establecidos por el Ministerio de Hacienda y puedan ser necesarios y suficientes para el logro de los resultados inmediatos.

Cabe agregar que, si bien escapa a los alcances de esta evaluación de diseño, se constató en múltiples oportunidades referencia a que el diseño se encontraba parcialmente aplicado invocando temáticas de diversos orígenes. Por ejemplo, aspectos vinculados a las asignaciones presupuestarias, aspectos vinculados a la escasez de profesionales idóneos a nivel nacional, aspectos vinculados a modelos culturales que limitaban la implementación inclusiva y aspectos vinculados a la gestión a nivel del Sector públicos e interna del MEC.

En tercer lugar, un hecho destacable es que se pudo detectar una visión que rescata la instrumentación progresiva de los distintos productos del servicio y del sistema educativo en general. Por ejemplo, las actuales escuelas especiales (que responde en su concepción a otro paradigma educativo) en la visión que se desarrolla desde la Dirección General de Educación Inclusiva, también tienen una potencial misión relevante a efectos de operar como agentes de cambio, en la medida que puedan ser reformuladas para brindar su asistencia y apoyo técnico a las escuelas comunes a efectos que puedan atender adecuadamente a los alumnos con necesidades específicas de apoyo.

Es por eso que es realmente importante que los Centros Especiales y sus profesionales se autoanalicen, identifiquen criterios de transformación, metas y plazos para ir cambiando sus

funciones hacia aquellas que les permitan acompañar a las escuelas en sus procesos de inclusión, asesorar a los docentes, concienciar a las comunidades educativas y así asumir un rol protagónico en este proceso de transformar al sistema completo desde su experiencia y conocimiento para ya no más segregar y separar, sino acoger y respetar.

4. ¿Se especifica adecuadamente las características de los productos mediante la *ficha del producto*²⁷ o un instrumento similar?

Como se hizo referencia anteriormente, los dos productos principales a nivel programático, (i) los alumnos matriculados (Producto N° 561) y (ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210), son medidas sintéticas de una multiplicidad de servicios que hace énfasis en aspectos operativos, más propios de actividades que de productos, particularmente para el producto N° 561.

Al tomar como referencia el Ministerio de Educación y Ciencias como entidad o las políticas educativas en su globalidad, los productos definidos no permiten especificar adecuadamente los distintos productos que se prestan a nivel de servicio.

En sentido estricto, no se cuenta aún con ficha del producto o un instrumento similar. Sin embargo, tanto a nivel de las diferentes normativas como en el conocimiento manifestado por los técnicos se cuentan con todos los elementos para su elaboración.

5. ¿Los resultados inmediatos contribuyen a lograr los resultados intermedios?

En primer lugar, en términos generales los resultados inmediatos identificados en los Modelos Lógicos Causales identificados contribuyen al logro de resultados intermedios o de mediano y largo plazo. Sin embargo, al llevar el foco del análisis estrictamente a la reconstrucción completa de los eslabones que permitirán conectar los resultados, resulta insuficiente la identificación paso a paso de la cadena de valor que conectarán ambos resultados

La insuficiente representación se aprecia mayormente en el Modelo Lógico Causal (b): programático donde se aprecia un espacio de causalidad muy amplio entre los resultados inmediatos y los vinculados con los resultados a nivel del Programa de Acción o de la Planificación de mediano plazo.

La oportunidad de mejora es aprovechable a través de la identificación de eslabones intermedios que se proponen activar con la intervención.

6. En general ¿Existe coherencia lógica entre los elementos del modelo?

Una de las principales fortalezas del Diseño del Sub Programa es que cuenta con una importante coherencia lógica interna con los elementos que la componen debido a la adopción del paradigma de Educación Inclusiva. Como se ha argumentado anteriormente, esto ofrece una base conceptual muy potente para otorgar coherencia a las acciones que se llevan adelante y los resultados esperados.

Cabe agregar, que esto es especialmente claro en el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva, que refleja más adecuadamente los principios orientadores que el paradigma de Educación Inclusiva destaca a efectos de adecuar el sistema educativo a la diversidad de las personas y no únicamente a un perfil determinado de personas.

²⁷ Ficha 10 de la *Guía metodológica para el diseño y formulación de programas presupuestarios* del Ministerio de Hacienda.

7. ¿Las relaciones entre los elementos del modelo están bien argumentadas y se sostienen en información de calidad?

La argumentación principal que sostiene las relaciones entre los elementos del modelo se vinculan con el Paradigma de la Evaluación Inclusiva. En ese sentido la argumentación es adecuada y suficiente. En especial, el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva. En lo que respecta al Modelo Lógico Causal (b): programático su lógica es consistente aunque es menor el nivel de argumentación pudiendo existir una amplitud de factores causales insuficientemente explicitados.

8. ¿Existen estudios nacionales o internacionales que validan o sustentan el modelo lógico causal del subprograma?

Como se reseñó anteriormente, existen a nivel internacional una multiplicidad de aportes intelectuales, investigaciones y elaboraciones técnicas de distinta naturaleza que sustentan y validan el modelo lógico causal, especialmente, el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva. El Modelo Lógico Causal (b) también puede ampararse dentro de estos estudios internacionales. Sin embargo, este invisibiliza aspectos claramente jerarquizados Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva.

4.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1- ¿Los insumos, actividades, productos y resultados son consistentes con las definiciones que constan en el Anexo 1?	2
2- ¿Los insumos y actividades son suficientes y necesarios para generar los productos del subprograma?	2
3- ¿Los productos ²⁸ son suficientes y necesarios para lograr los resultados inmediatos?	1
4- ¿Se especifica adecuadamente las características de los productos mediante la ficha del producto o un instrumento similar?	1
5- ¿Los resultados inmediatos contribuyen a lograr los resultados intermedios?	2
6- En general ¿Existe coherencia lógica entre los elementos del modelo?	3
7- ¿Las relaciones entre los elementos del modelo están bien argumentadas y se sostienen en información de calidad?	2
8- ¿Existen estudios nacionales o internacionales que validan o sustentan el modelo lógico causal del subprograma?	3

4.4 Recomendaciones

Una primera recomendación general es potenciar el diseño general de la intervención adoptando las orientaciones establecidas en el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva. Desde el punto de vista teórico ofrece una aproximación más adecuada que el brindado por el Modelo Lógico Causal (b): programático.

En lo relativo a la identificación de productos se recomienda revisar las definiciones actuales a efectos de reflejar adecuadamente los servicios que se prestan por parte del Sub Programa Educación Inclusiva. En particular a efectos de reforzar las prácticas de planificación, sensibilización e instrumentación del servicio a la interna del Ministerio de Educación y Ciencias. Si bien las definiciones sintéticas de productos pueden tener una utilidad para la gestión interna, requiere que se expliciten las especificaciones técnicas de los servicios a efectos, por ejemplo,

²⁸ Se toman en cuenta estrictamente las definiciones de los productos (i) los alumnos matriculados (Producto N° 561) y (ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210).

de su inclusión en los sistemas de información o para potenciar la planificación anual. Asimismo, esto permitirá una mayor armonización con las definiciones técnicas propuestas por el Ministerio de Hacienda vinculadas a la Guía Metodológica

En lo vinculado a los insumos se recomienda realizar una estimación de los recursos necesarios para prestar los servicios acorde a lo previsto en el Diseño de la propuesta de forma anual. Se sugiere que este tipo de estimación pueda realizar tomando en cuenta los servicios específicos que se prestan. Por ejemplo, realizar una estimación de los recursos necesarios anualmente para el funcionamiento de un Centro de Apoyo a la Inclusión acorde los perfiles profesionales requeridos y los demás insumos que requiere su funcionamiento. Del mismo modo, esto permitiría elaborar un plan que estime los recursos necesarios anualmente para la progresiva transformación de las Escuelas Especiales en Centros de Apoyo a la Inclusión.

En lo que respecta la conexión entre los resultados inmediatos con los resultados de mediano y largo plazo, se propone realizar la identificación de los eslabones intermedios que se proponen activar con la intervención. Para ello es fundamental el conocimiento disponible a nivel de los equipos técnicos.

En lo que respecta a la generación de condiciones favorables para la instrumentación del modelo se recomienda reforzar la capacitación y sensibilización del personal docente y no docente que le toca instrumentar la propuesta en temáticas vinculadas a la Educación Inclusiva. En especial, para disminuir eventuales resistencias a la instrumentación del mismo.

5. Partes interesadas en el subprograma

5.1. Sección descriptiva

1. ¿Cuáles son las partes interesadas²⁹ en el subprograma?

La naturaleza del Sub Programa de Educación Inclusiva por sus características transversales a todo el sistema educativo posee una vinculación que abarca a una pluralidad de agentes pertenecientes a la Comunidad Educativa como los cuerpos docentes y las familias de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En términos globales también incluye a otras dependencias del MEC, otros organismos del propio Sector Público vinculados a otros temas no educativos, organismos internacionales y organismos de la Sociedad Civil Organizada.

Una limitación para la caracterización de las relaciones con los distintos organismos fue la imposibilidad de acceder a los convenios celebrados.

En términos generales la principales partes son: (a) los alumnos y sus Familias, tutores o encargados; (b) Docentes del sistema educativo que desempeñan diferentes roles (docencia directa, supervisión, dirección, etc.); (c) Otros organismos y entidades públicas; (d) la sociedad civil organizada y organismos internacionales.

2. ¿Qué papel desempeñan en el subprograma cada una de las partes interesadas?

Las **Familias, tutores o encargados** de los alumnos ocupan un lugar central en la medida que son socios estratégicos claves para llevar las propuestas educativas con enfoque inclusivo. En ese sentido existen una serie de derechos y obligaciones que se espera desarrollen, entre las que se pueden destacar: Incorporar a las personas bajo su responsabilidad al sistema educativo nacional y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ser orientados, estimulados y capacitados sobre las barreras para el aprendizaje y la participación de sus hijos en cuanto a la importancia de su rol en los procesos educativos, así como de los derechos que los asisten (Ley N.º 5.136/13).

Los **Docentes** que se desempeñan en instituciones educativas de gestión oficial, privada subvencionada y privada ocupan un lugar altamente relevante en la medida que es a través de sus prácticas que la atención educativa inclusiva puede concretarse. Uno de los roles claves que les toca desempeñar, además del dictado de clases, es la identificación y/o instrumentación³⁰ de los ajustes razonables o adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en coordinación con otros actores educativos, así como incluir a los alumnos con necesidades específicas dentro de las actividades del grado o curso a su cargo. El incumplimiento de estas tareas representan faltas del Personal Docente (Resolución N.º 1/2015 que reglamenta el Régimen de Faltas y Sanciones por Incumplimiento de la Ley N.º 5.136/13). A su vez también se identifican otros perfiles docentes que ocupan diferentes roles y

²⁹ Las **partes interesadas** son las entidades, organizaciones, grupos o individuos que tienen un interés directo o indirecto en el programa. Tales intereses pueden ser coincidentes, antagónicos o complementarios.

³⁰ Entre las funciones que debe desarrollar el Docente se encuentra: Completa el documento denominado Valoración del Aprendizaje, Elabora el Informe Pedagógico de fortalezas y debilidades, Completa el documento denominado Documento Individual de Ajustes Razonables. Completa el documento de Plan de Clase con Ajustes, Es el responsable principal de la elaboración e implementación de los Ajustes Razonables junto con el equipo técnico institucional.

van desde, sin ánimo de ser exhaustivo, los vinculados a aspectos de gestión educativa en centros educativos o las funciones de supervisión y dirección a nivel Departamental.

A nivel del **Sector Público** se identifican otros actores como el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, el Ministerio de la Niñez y Adolescencia, y la Comisión Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (CONADIS) que funciona en la órbita de la Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (SENADIS).

El Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social en lo relativo a la documentación de diseño del Sub programa es referido de forma indirecta, o en temas vinculados a las Aulas Hospitalarias, en la medida que éstas presentes referencias a temas de Salud vinculados a la satisfacción de necesidades específicas de apoyo educativo. En particular, las relacionadas con discapacidades asociadas a patologías que requieren atención médica especializada.

El Ministerio de la Niñez y Adolescencia en lo relativo a la documentación de diseño del Sub programa es referido en forma indirecta a la protección de los derechos de la niñez y la adolescencia que asisten al servicio educativo. A nivel del trabajo de campo se detectaron la realización de coordinaciones de acciones vinculadas con el Servicio de Atención Educativa Compensatoria (SAEC).

La Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) cuenta con el Plan de Acción Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad promulgados por Resolución N.º 4.004/17. En sentido estricto, cuenta con un interés institucional favorable en el sentido que está previsto en el Plan de Acción Nacional el impulso a la Educación Inclusiva.

En lo que respecta a la Sociedad Civil Organizada y organismos internacionales se identifican una pluralidad de actores entre los que se pueden identificar, sin ánimo de ser exhaustivos: la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA), Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la Fundación Saraki. En general el rol que asumen es el de brindar apoyo y asistencia técnica para implementar y/o desarrollar acciones que den impulso al modelo de Educación Inclusiva. Como por ejemplo: (a) formación y/o capacitación docente; (b) realización de diagnósticos de personas con discapacidad; (c) elaboración de guías y manuales; (d) atención de personas que requieren asistencias altamente especializadas.

3. ¿Qué opinión (apoyo, resistencia, indiferencia) tienen las partes interesadas acerca del subprograma?

En general la valoración que se realiza es positiva en la relación a las innovaciones que se ha desarrollado. A partir del trabajo de campo y de forma lógica asociada el cambio cultural que implica el modelo de educación inclusiva, se identifican ciertas señales de resistencia a la instrumentación de algunas de las acciones que el modelo implica, como por ejemplo la inclusión en las escuelas regulares de niños con necesidades específicas de apoyo educativo.

Para el caso concreto de docentes de aula se llevan adelante acciones de sensibilización y capacitación destinadas a generar capacidades técnicas para el abordaje de temas específicos vinculados a la inclusión educativa.

5.2. Sección valorativa

Conteste las siguientes preguntas explicando sus respuestas de manera que las afirmaciones se sostengan en una argumentación sólida. Fundamente las respuestas con la información proporcionada en la sección descriptiva y con otras fuentes que sean necesarias.

1. ¿El subprograma ha elaborado un documento en que el analiza detalladamente las partes interesadas, el papel que desempeñan y sus posiciones sobre el subprograma?

A nivel de los equipos técnicos se coincide en identificar oportunidades y acciones de colaboración con los organismos públicos, organismos internacional y de la sociedad civil reseñados anteriormente. En sentido estricto, el Sub Programa no ha elaborado un documento en que el analiza detalladamente las partes interesadas, el papel que desempeñan y sus posiciones sobre el subprograma.

2. ¿El subprograma ha elaborado una estrategia sólida de abordaje a las partes interesadas que tienen una postura de oposición o resistencia?

Desde el Sub Programa de Educación Inclusiva se han llevado adelante acciones de colaboración con distintos organismos reseñados anteriormente. En lo relativo estrictamente a la elaboración de una estrategia sólida de abordaje a las partes interesadas que tienen una postura de oposición o resistencia, no se identificaron evidencias en ese sentido.

5.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿El subprograma ha elaborado un documento en que el analiza detalladamente las partes interesadas, el papel que desempeñan y sus posiciones sobre el subprograma?	1
2. ¿El subprograma ha elaborado una estrategia sólida de abordaje a las partes interesadas que tienen una postura de oposición o resistencia?	1

5.4. Recomendaciones

En relación a las partes interesadas vinculadas al Sub Programa de Educación Inclusiva, se recomienda la elaboración de un mapeo de partes interesadas a nivel de los distintos sectores donde el Sub Programa se implementa (público y privado), el papel que desempeñan cada uno de ellos, sus posiciones sobre el subprograma (resistencia, conflicto, cooperación, etc.) y los potenciales recursos que pueden brindar al Sub Programa.

En lo relativo a una posible estrategia de abordaje, se recomienda realizar una estrategia a partir de los resultados del mapeo de actores que permita minimizar las eventuales posturas adversas de actores claves y el aprovechamiento de las posturas favorables que permitan canalizar apoyos provenientes de actores claves (como organismos internacionales).

6. Población potencial, población objetivo y focalización

6.1. Sección descriptiva

1. ¿Cuáles son los métodos, las fuentes y los instrumentos que usa el subprograma para identificar a la población potencial y objetivo?

La **población potencial** refiere a todas las personas que presentan las necesidades y/o problemas que justifican el programa y, por tanto, que podrían ser elegibles para recibir su atención y/o servicios. Para la identificación conceptual o teórica de la población potencial se basa en el Modelo de Educación Inclusiva consagrado en la Ley de Educación Inclusiva (Nº 5.136/13), así como en los Lineamientos para un Sistema Educativo Inclusivo (Resolución Nº 17.267/18). De estos documentos se desprende la definición de las “**necesidades específicas de apoyo educativo**” en base a la cual se identifican la población potencial del Sub Programa (ver punto 2 de esta sección).

Una primera fuente de información para la identificación de la población con Discapacidad ha sido el Censo Nacional de Población y Viviendas 2012. A partir de la información allí contenida se realizó una estimación de personas con distintos tipos de discapacidad en el año 2014 por parte del Sub Programa (Informe de Balance Anual de Gestión Presupuestaria 2015 -BAGP 2015_DIGE1_1.3-).

Una segunda fuente de información es el Registro Único de Estudiantes (RUE) del Ministerio de Educación y Ciencias. Este registro solicita a los padres, madres y/o tutores de los alumnos que al momento de la inscripción ingresen la información básica de la persona por única vez (vía web o papel). En la “sección 2 datos del estudiante” se solicita información específica sobre las “Discapacidades/trastornos que posee el estudiante”.

En el mencionado RUE se relevan a partir de la información dada por los referentes adultos de los alumnos información sobre discapacidades: (i) auditiva; (ii) visual; (iii) psicosocial; (iv) Intelectual y/o (v) física. Del mismo modo relevan información vinculadas a trastornos de específicos: (i) del Aprendizaje (lectoescritura, cálculo, etc.) y (ii) del Lenguaje (comprensión, expresión, etc.).

Asimismo, la información contenida en el RUE también permite una caracterización del perfil sociocultural del alumno y su entorno. En el Formulario se incluyen dimensiones sobre: (i) datos del contexto familiar del estudiante (incluyendo nivel educativo y ocupación de padre, madre, encargado o tutor; características de la vivienda); (ii) datos de salud y otros aspectos. Esta información es valiosa a efectos de un conocimiento más completos de los alumnos.

Una tercera fuente de información en lo respectivo a la población potencial está vinculada a estudios realizados para estimar el volumen y el perfil de las personas con discapacidad en

3. ¿El estudiante posee alguna discapacidad o trastorno?

Sí No [pase a la Sección 4](#)

4. ¿Cuál/es discapacidades/trastornos posee el estudiante?
(Marque las respuestas que correspondan)

a. Discapacidades

Auditiva Sordera
 Hipoacusia (sordera parcial)

Visual Ceguera
 Baja Visión

Psicosocial Trastorno Psicosocial
 Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Intelectual Leve
 Moderada
 Profunda

Física: _____ (especificar)

b. Trastornos Específicos

Del Aprendizaje:

Lectoescritura
 Cálculo
 Otro _____ (especificar)

Del lenguaje:

De comprensión
 De expresión
 Otro _____ (especificar)

c. Otros: _____ (especificar)

Paraguay. El ejemplo más sobresaliente es el “Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay” que tenía por objetivo general Conocer la prevalencia de discapacidad en los departamentos seleccionados (Concepción, San Pedro, Cordillera, Itapúa, Misiones, Paraguarí, Alto Paraná, Canindeyú, Amambay y Ñeembucú), y caracterizar la población con discapacidad en esos departamentos (Jica, 2012).

2. ¿Describa y cuantifique la población potencial³¹ del subprograma? Desagregue por productos si es necesario.

Para el caso de Educación Inclusiva las poblaciones potenciales que tienen identificadas están íntimamente vinculadas a los **alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo**. Dentro de esta población se identifican cinco sub poblaciones: (i) la Población con Discapacidad; (ii) la Población con Trastornos Específicos de Aprendizaje; (iii) Población con Altas Capacidades; (iv) Población con Condición de Incorporación Tardía al Sistema Educativo y (v) Población con Condiciones Personales o de Historia Escolar.

La **Población con Discapacidad** refiere a personas que desde el punto de vista físico poseen alguna deficiencia y con un entorno inapropiado por los diversos obstáculos y falta de apoyos necesarios, no puede realizar ciertas actividades o no puede «funcionar» en algunas cosas como otras personas de su edad (LSEIP 2018:29; Ley N° 5.136). Dentro de esta categoría se incluyen personas con distintas formas de discapacidad como la Auditiva, Visual, Intelectual, Motora, Psicosocial, Multidiscapacidad (definiciones tomadas de Informe de Balance Anual de Gestión Presupuestaria 2014).

La **Población con Trastornos Específicos de Aprendizaje** está integrada por personas que poseen problemas que interfieren significativamente en el rendimiento en la escuela, dificultando el adecuado progreso del niño y la consecución de las metas marcadas en los distintos planes educativos (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136). Entre otros aspectos se pueden considerar trastornos vinculados a lectoescritura o cálculo.

La **Población con Altas Capacidades Intelectuales** refiere a alumnos que manejan y relacionan de manera simultánea y eficaz múltiples recursos cognitivos diferentes, de tipo lógico, numérico, espacial, de memoria, verbal y creativo, o bien destacan especialmente y de manera excepcional en el manejo de uno o varios de ellos (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136).

La **Población con una Incorporación tardía al sistema educativo** está integrada por alumnos que se escolarizan de forma tardía por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, y presentan problemas para acceder a la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136).

³¹ La **población potencial** está conformada por todas las personas/entidades que presentan la necesidad y/o problema que justifica el programa y, por tanto, que podrían ser elegibles para recibir sus bienes o servicios. La población potencial debe caracterizarse de acuerdo a los siguientes criterios: grupos de edad, nivel educativo, sexo, nivel socio-económico, lugar de residencia (rural o urbana), localización (departamento, municipio, ciudad, región), actividad económica, u otros atributos que sean pertinentes.

Finalmente, la **Población con condiciones personales o de historia escolar** está integrada por personas que presentan algún tipo de desajuste escolar (LSEIP 2018:30; Ley N° 5.136). Dentro de esta situación se encuentran distintos perfiles (Resolución MEC 22.715/18, Art. N°5):

- (i) **Contexto de calle con vínculo familiar:** son niños y adolescentes que se encuentran trabajando en la calle y regresan a sus hogares al final de la jornada, ayudando al sustento familiar.
- (ii) **Contexto de calle sin vínculo familiar:** son niños y adolescentes que se encuentran viviendo en la calle, producto del empobrecimiento de las familias, la carencia de afecto familiar y social, que influye negativamente en su crecimiento armónico e integral.
- (iii) **Víctima de abuso sexual:** son niños y adolescentes que han sufrido una conducta sexual forzada de parte de una persona mayor de edad quien ejerce sobre la víctima una fuerza o autoridad.
- (iv) **Víctima de explotación sexual:** son niños y adolescentes que fueron víctimas de comercialización sexual.
- (v) **Víctima de maltrato:** son niños y adolescentes que sufrieron alguna acción u omisión no accidental que le provoque un daño físico o psicológico por parte de sus cuidadores.
- (vi) **Situación de enfermedad:** son niños y adolescentes que se encuentran aquejados por una afección, pudiendo estar en condición de hospitalización o tratamiento médico, siendo el diagnóstico el factor determinante
- (vii) **Zona de riesgo:** son niños, niñas y adolescentes que se encuentran viviendo en zonas de pobreza.

Población potencial (PP)	Femenino	Masculino	Total
(i) Población con Discapacidad*	275.211	293.319	568.530
(ii) Población con Trastornos Específicos de Aprendizaje	-	-	-
(iii) Población con Altas Capacidades	-	-	-
(iv) Población con Condición de Incorporación Tardía al Sistema Educativo	-	-	-
(v) Población con Condiciones Personales o de Historia Escolar	-	-	-

Fuente: Informe de Balance Anual de Gestión Presupuestaria 2015 (BAGP 2015_DIGE1_1.3) a partir de Censo Nacional de Población y Viviendas 2012.

La última estimación de población potencial remitida para la evaluación está contenida en Informe de Balance Anual de Gestión Presupuestaria 2015. En la referida estimación se brinda la cuantificación de las personas con discapacidad a partir de datos del Censo Nacional de Población y Viviendas 2012. Asimismo, una aproximación adicional de la población potencial es proveniente del RUE. Como se podrá apreciar en el apartado cuatro de esta sección, la cuantificación refiere a Alumnos que presentan alguna forma de discapacidad que es declarada

e ingresada en el RUE. Cabe agregar que el volumen de alumnos que poseen algún tipo de discapacidad está cercano a las 22.000 personas a setiembre 2018 según el RUE.

En lo que respecta a estimaciones de población potencial para las demás sub-poblaciones no fue posible detectar durante el trabajo de campo estimaciones cuantitativas de las mismas. En particular las vinculadas con personas con altas capacidades intelectuales y población con condiciones personales o de historia escolar, que desde el punto de vista del diseño poseen un perfil diferente que las personas con discapacidad.

En entrevistas mantenidas con informantes calificadas se pudo constatar que la identificación de personas en condiciones de acceder a los servicios prestados por Educación Inclusiva se basa en los sujetos que se movilizan para solicitar los servicios y/o que son detectadas por los mismos, en el desempeño de sus funciones. Es decir, que son aproximaciones a partir de las demandas efectivas de los servicios que reciben a nivel de los lugares de atención o que los profesionales detectan en sus labores cotidianas.

3. ¿Describa y cuantifique la población objetivo del subprograma? Desagregue por productos si es necesario.

La población objetivo refiere a las personas a quienes el sub programa planea atender en un período de tiempo determinado que sean parte de la población potencial, pudiendo abarcarla en su totalidad. La población objetivo estuvo definida en términos de metas de producto de alumnos que se prevén matricular en el año 2019 (producto 512) y en metas de producto de alumnos con Discapacidad Visual Atendidos integralmente (producto 1210). En este caso las definiciones de población objetivo se hacen en términos globales e incluyen una apertura geográfica por Departamento:

Población Objetivo Año 2019		
Departamentos	Alumnos Matriculados	Alumnos Discapacidad Visual
Capital	3.367	503
Concepción	460	48
San Pedro	149	15
Cordillera	302	25
Guaira	1334	35
Caaguazú	351	81
Caazapá	82	1
Itapua	568	25
Misiones	516	7
Paraguarí	725	45
Alto Paraná	1513	51
Central	2582	79
Ñeembucu	138	19
Amambay	269	7
Canindeyu	29	2
Pte. Hayes	350	29
Boquerón	66	1
Alto Paraguay	0	0
Total	12.801	973

Fuente: Plan Operativo Institucional 2019

Para el caso del año 2015³², la población objetivo estaba definida en función de las cinco sub-poblaciones potenciales reseñadas anteriormente. A continuación se presenta la desagregación de población objetivo para cada una de las sub-poblaciones potenciales elaboradas para el referido año (Informe de Balance Anual de Gestión Presupuestaria 2015).

Población Objetivo (PO) Año 2015	Femenino	Masculino	Total
(i) Población con Discapacidad*	3.506	8.182	11.688
(ii) Población con Trastornos Específicos de Aprendizaje	3.924	9.156	13.080
(iii) Población con Altas Capacidades	0	0	0
(iv) Población con Condición de Incorporación Tardía al Sistema Educativo	404	942	1.346
(v) Población con Condiciones Personales o de Historia Escolar	293	683	976

Fuente: Informe de Balance Anual de Gestión Presupuestaria 2015 (BAGP 2015_DIGE1_1.3) con Informe RUE. Dirección de Informática. Datos preliminares de población correspondientes a informe de RUE. La cantidad no incluye a alumnos incluidos en el sistema regular.

³² Se cita especialmente el año 2015 por ser el único del que tenemos conocimiento, en donde se realizó una apertura en relación a las cinco poblaciones principales del Sub Programa.

A partir del trabajo de campo realizado, se pudo constatar que la estimación de las metas anuales en términos del volumen de población se hace en base a los datos históricos establecidos por el Sub Programa. Estos datos se actualizan de forma anual en cada período de planificación anual que lleva adelante el Ministerio.

4. ¿Cuál es la cobertura del subprograma?

Para identificar los alumnos matriculados en el sistema educativo en distintas modalidades impulsadas por el Sub Programa Educación Inclusiva el Registro Único del Estudiante es la principal fuente de información. Este registro administrativo también es el medio de verificación para el seguimiento de los dos productos principales del Sub Programa.

Año	Población objetivo (PO)	Población atendida (PA)	Cobertura (%) (PA / PO)
Año 2018	13.774 ^(A)	21.926 ^(B)	160%

Fuente: ^(A) Plan Operativo Institucional 2019 ^(B) RUE Setiembre 2018

En primer lugar, la información sobre beneficiarios entregada por el Sub Programa Educación Inclusiva permite identificar que en el año 2018³³ asistían a escuelas regulares 21.926 alumnos que presentaban alguna forma de discapacidad. Esto contempla alumnos asistentes a Educación Escolar Básica (18.144) y Educación Media (3.782). Al tener en cuenta únicamente estos alumnos se alcanza una cobertura que supera la prevista hasta alcanzar un 160%.



TEKOMBO'E HA TEMBIKUA
Motenondcha
Ministerio de
EDUCACIÓN y CIENCIAS

TETĀ REKUĀI
GOBIERNO NACIONAL

Paraguay
de la gente

Cantidad de alumnos matriculados en Escuelas Regulares por nivel, según discapacidad.
Año 2018

Discapacidad	Cantidad de alumnos en	
	Educación Escolar Básica	Educación Media
Auditiva - Sordera	145	33
Auditiva - Hipoacusia (Sordera parcial)	454	105
Visual - Baja visión	4.945	2.155
Visual - Ceguera	174	53
Psicosocial - Trastorno del Espectro Autista	247	35
Psicosocial - Trastorno psicosocial	235	37
Intelectual - Leve	288	40
Intelectual - Moderada	115	13
Intelectual - Profunda	36	1
Física	1.089	298
Trastorno del aprendizaje - Cálculo	455	201
Trastorno del aprendizaje - Lectoescritura	3.328	140
Transtorno del aprendizaje - otro	118	18
Trastorno del lenguaje - de comprensión	2.174	257
Trastorno del lenguaje - de expresión	3.561	313
Trastorno del lenguaje - otro	187	16
Otro	593	67
Total	18.144	3.782

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre 2018.

Nota: Cantidad de alumnos matriculados que declararon su discapacidad.

³³ Los datos son a setiembre de 2018.

Cantidad de alumnos matriculados en Escuelas Especiales , según discapacidad. Año 2018

Discapacidad	Educación Inclusiva
	Cantidad de alumnos
Auditiva - Sordera	49
Auditiva - Hipoacusia (Sordera parcial)	14
Visual - Baja visión	15
Psicosocial - Trastorno del Espectro Autista	5
Psicosocial - Trastorno psicosocial	2
Intelectual - Leve	13
Intelectual - Moderada	10
Intelectual -Profunda	3
Física	4
Trastorno del aprendizaje - Cálculo	6
Trastorno del aprendizaje - Lectoescritura	53
Transtorno del aprendizaje - otro	4
Trastorno del lenguaje - de comprensión	36
Trastorno del lenguaje - de expresión	94
Trastorno del lenguaje - otro	4
Otro	9
Total	321

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre 2018.

Nota: Cantidad de alumnos matriculados que declararon su discapacidad.

Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva. Año

	Total inscriptos
Servicios en Educación Inclusiva	3.475

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre 2018.

Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva, según discapacidad. Año 2018

Discapacidad	Cantidad de alumnos
Auditiva - Sordera	26
Auditiva - Hipoacusia (Sordera parcial)	14
Visual - Baja visión	212
Visual - Ceguera	136
Psicosocial - Trastorno del Espectro Autista	111
Psicosocial - Trastorno psicosocial	22
Intelectual - Leve	86
Intelectual - Moderada	108
Intelectual - Profunda	17
Física	54
Trastorno del aprendizaje - Cálculo	6
Trastorno del aprendizaje - Lectoescritura	239
Transtorno del aprendizaje - otro	4
Trastorno del lenguaje - de comprensión	113
Trastorno del lenguaje - de expresión	450
Trastorno del lenguaje - otro	13
Otro	215
Total	1.826

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre

Nota: Cantidad de alumnos que declararon su discapacidad.

Solo 1826 alumnos inscriptos en servicio de clararon su discapacidad

Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva que se encuentran en Escuelas Regulares. Año 2018

	Educación Escolar Básica	Educación Media	Educación Inclusiva
Inscriptos en servicios de Educación Inclusiva	992	7	69

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre 2018.

Cantidad de alumnos inscriptos en servicios de Educación Inclusiva que se encuentran en Escuelas Regulares, según discapacidad. Año 2018

Discapacidad	Cantidad de alumnos en		
	Educación Escolar Básica	Educación Media	Educación Inclusiva
Auditiva - Sordera	2	-	2
Auditiva Hipoacusia (Sordera parcial)	4	-	2
Visual - Baja vision	68	1	6
Visual - Ceguera	35	1	-
Psicosocial - Trastorno del Espectro autista	18	-	-
Psicosocial - Trastorno psicosocial	3	-	-
Intelectual - Leve	15	1	-
Intelectual - Moderada	7	-	-
Física	7	-	-
Transtorno del aprendizaje - calculo	4	-	-
Transtorno del aprendizaje - Lectoescritura	93	-	7
Transtorno del aprendizaje - otro	2	-	-
Transtorno del lenguaje - de comprension	36	1	5
Transtorno del lenguaje - de expresion	96	1	20
Transtorno del lenguaje - otro	3	-	-
Otro	20	-	1
Total	413	5	43

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre 2018.

Nota: Cantidad de alumnos que declararon su discapacidad.

Cantidad de alumnos atendidos en el Servicios de Atención Educativa Compensatoria. Año 2018

	Total
Atención Educativa Compesatoria	1.327

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre 2018.

Cantidad de alumnos atendidos en el Servicios de Atención Educativa Compensatoria que se encuentran en Escuelas Regulares. Año 2018

Nivel	Cantidad de alumnos
Educación Escolar Básica	896
Educación Media	26
Educación Inclusiva	1

Fuente: MEC-DGPE. Registro Unico del Estudiante, corte 18 de septiembre

6.2. Sección valorativa

Conteste las siguientes preguntas explicando sus respuestas de manera que las afirmaciones se sostengan en una argumentación sólida. Fundamente las respuestas con la información proporcionada en la sección descriptiva y con otras fuentes que sean necesarias.

1. ¿El subprograma ha definido detalladamente la población potencial y objetivo?

La población potencial y objetivo, identificada es formulada conforme a la problemática de desigualdades educativas que el subprograma ha sido creado a resolver. Además, se ha clasificado y detallado cada una de ellas, en base a las características que las componen.

Una de las fortalezas del diseño del Sub Programa es que ha definido conceptualmente de forma adecuada la población potencial que viven las necesidades específicas de apoyo educativo, e identificando sub poblaciones que son altamente relevantes. En lo respectivo a la población objetivo persisten oportunidades de mejora en la medida que puedan planificarse de forma sistemática el volumen de personas a ser atendidas teniendo en cuenta esas sub poblaciones.

2. ¿La definición de la población potencial y objetivo es consistente con la justificación del subprograma?

En efecto, la definición de la población potencial y objetivo es consistente con la justificación del subprograma, ya que el mismo pretende la inclusión en la escolarización de aquellos alumnos con discapacidad o desplazados por otras condiciones. Es así que la definición en este aspecto para la problemática que pretende responder a través del sub programa, genera una focalización más oportuna de la población.

3. ¿El método que usa el subprograma para cuantificar la población potencial y objetivo es apropiado y coherente?

Se constató que la definición de la población potencial refiere a todas las personas que presentan las necesidades y/o problemas que justifican el programa y, por tanto, que podrían ser elegibles para recibir su atención y/o servicios. Una aproximación para identificar la población potencial vinculada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo con algún tipo de discapacidad es el RUE. Sin embargo, ese instrumento requiere que las personas sean inscritas en el sistema educativo, lo que no refleja adecuadamente las personas con necesidades específicas de apoyo educativo que están por fuera del sistema educativo.

Del mismo modo, existen otras sub poblaciones para las cuales se requieren estrategias específicas para su cuantificación que actualmente no se tienen constancia que estén desarrolladas a nivel del Sub Programa, como por ejemplo, personas con altas capacidades intelectuales y población con condiciones personales o de historia escolar.

Cabe agregar, que por la naturaleza de las necesidades que se buscan satisfacer, la estimación de la población potencial es una tarea compleja que puede requerir de un estudio específico, como el realizada por la JICA, a efectos de una estimación más precisa. Entre las complejidades que rodean la temática se puede encontrar la multi causalidad de las situaciones que originan distintos tipos de discapacidad en sentido amplio (afecciones peri natales, supervivencia a enfermedades y/o accidentes que en el pasado eran mortales, etc.)

En lo relativo a la población objetivo se hace en términos globales e incluyen una apertura geográfica por Departamento. Esto representa una limitación desde el punto de vista del diseño,

la toma de decisiones sobre el servicio y la cuantificación de los recursos necesarios para su cumplimiento. A su vez, la estimación de la población objetivo se realiza a partir de datos históricos. Durante el proceso de evaluación, no pudo identificarse cuales fueron los parámetros técnicos originales para la definición de las metas de población objetivo históricas que año a año son revisadas, o los criterios que se utilizan para la revisión de las metas establecidas.

Dadas las limitaciones reseñadas se estima que las formas de cuantificación son las que pueden llevar adelante dado los medios que poseen, sin embargo, no son apropiadas para una cuantificación de la población potencial y objetivo.

4. ¿Los datos que usa el subprograma para cuantificar la población potencial y objetivo son válidos?

Los datos utilizados por el subprograma para cuantificar la población potencial y objetivo presentan limitaciones con el riesgo de sub estimar el volumen de personas que están viviendo las necesidades que se buscan atender. Por ejemplo, en el caso del RUE se centra en personas que están inscriptas en el sistema educativo. Asimismo, la utilización de estimaciones en base a datos del Censo del año 2012 puede acarrear situaciones de desactualización y su relevamiento no fue realizado por personal con formación y/o capacitación específica en estas temáticas (como fue el caso del estudio realizado por JICA).

Mientras que para la población objetivo las aproximaciones se realizan a partir de metas históricas que son ajustadas anualmente a efectos de su actualización. Ambas son aproximaciones validas dados los medios disponibles, pero inadecuadas técnicamente para la cuantificar la población potencial y objetivo. Por tanto se valora que no cumplen con el ítem.

5. ¿La cobertura del subprograma es relevante para abordar los problemas que justifican el subprograma?

El análisis de cobertura se ve limitado por la imposibilidad de establecer una adecuada estimación de la población potencial del Sub Programa.

Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13) sienta las bases para establecer un modelo educativo inclusivo dentro del sistema regular que remueva las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. A raíz de esto, la Dirección Inclusiva cuenta con la responsabilidad principal de identificar sus debilidades y fortalezas y elaborar propuestas orientadas a garantizar la eficiencia y efectividad del subprograma, por tanto los esfuerzos para determinar la cobertura todavía siguen con alguna limitación que deben ser subsanadas.

6. ¿La focalización del subprograma es apropiada a la justificación del subprograma (problemas y objetivos) y a la estrategia formulada en el modelo lógico? (si aplica).

Como se ha reseñado anteriormente la focalización desde el punto de vista del diseño se considera adecuada. Las limitaciones a nivel de la información disponible impiden realizar una valoración sobre la focalización en la práctica del Sub Programa. De todas formas, dadas las características altamente especializadas del tipo de servicio prestado por el Sub programa, se estima que "a priori" es bajo el riesgo de una inadecuada focalización del mismo.

7. ¿Los criterios e instrumentos de focalización son apropiados? (si aplica al subprograma).

Los criterios e instrumentos de focalización son apropiados dadas las definiciones de la población potencial y las sub poblaciones correspondientes. Los servicios cuentan con distintos instrumentos que permiten captar las características de la población con necesidades específicas de apoyo educativo.

6.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿El subprograma ha definido detalladamente la población potencial y objetivo?	3
2. ¿La definición de la población potencial y objetivo es consistente con la justificación del subprograma?	3
3. ¿El método que usa el subprograma para cuantificar la población potencial y objetivo es coherente?	1
4. ¿Los datos que usa el subprograma para cuantificar la población potencial y objetivo son válidos?	1
5. ¿La cobertura del subprograma es relevante para abordar los problemas que justifican el subprograma?	0
6. ¿La focalización del subprograma es apropiada a la justificación del subprograma (problemas y objetivos) y a la estrategia formulada en el modelo lógico? (si aplica).	0
7. ¿Los criterios e instrumentos de focalización son apropiados? (si aplica).	3

6.4. Recomendaciones

En lo que respecta a la población potencial se recomienda realizar una estimación del volumen de personas que viven necesidades específicas de apoyo educativo que permita identificar y cuantificar la “demanda potencial” de los servicios. Asimismo, se sugiere que se puedan llevar estudios y/o relevamientos específicos, similares a los realizados por JICA, a fin de obtener una actualización válida y oportuna de la situación, en particular, de personas que actualmente no se encuentran asistiendo al sistema educativo.

En lo relativo a la población objetivo se recomienda definir el volumen de personas a atender a nivel de las subpoblaciones y/o al menos a nivel de los servicios que se prestan en el marco de Educación Inclusiva. En especial, que para esa definición de meta se pueda tener en cuenta aspectos como la capacidad instalada para la atención de personas.

En lo que respecta a la cobertura, si bien se presentan limitantes para valorar la magnitud de la misma, resulta altamente relevante y consistente con la estrategia de cambio planteada por el Sub Programa continuar ampliando la prestación de servicios, vinculados tanto a Servicios de Atención Educativa Compensatoria (centros, hogares y albergues, y aulas hospitalarias) así como la reconversión de las escuelas especiales a centros de apoyo a la inclusión.

7. Indicadores, metas y mecanismos de evaluación

7.1. Sección descriptiva

1. ¿Qué indicadores de desempeño utiliza el subprograma para hacer seguimiento de su gestión? Use la tabla del Anexo 2.

Desde un punto de vista programático, los indicadores de desempeño principales que utiliza el Sub Programa para el seguimiento de su gestión, y en particular de sus productos y resultados son:

Matriz de Indicadores				
Organismo o entidad que ejecuta el subprograma: MEC				
Nombre del subprograma: Educación Inclusiva				
Objetivo general del subprograma: Promover oportunidades educativas de calidad proveyendo estrategias básicas para el desarrollo personal e integral				
Resultados	Dimensión del desempeño ³⁴	Indicador	Fuente de datos	Periodicidad
Resultado	-	-	-	-
Resultado inmediato	Eficacia	% de incremento de matrícula por edad de la población con discapacidad o desplazados por otras condiciones de 0 a 24 años matriculados en el sistema educativo, independiente de su nivel o modalidad	RUE	Anual
Producto 1:	Eficacia	Producto N° 561: Alumnos matriculados	RUE	Anual/Semestral
Producto 2:	Eficacia	Producto N° 1210: Alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente	RUE	Anual/Semestral
Observaciones				

³⁴ Las dimensiones del desempeño son cuatro: 1) **Eficacia**, es el grado de cumplimiento de los objetivos; 2) **Eficiencia** es la relación entre los insumos y los productos; 3) **Economía** es la capacidad para generar y administrar los recursos en miras a cumplir los objetivos del programa; 4) **Calidad** son ciertos atributos predefinidos que deben tener los bienes y servicios para que puedan lograr el resultado inmediato.

**2. ¿Cuáles son las metas que ha fijado el subprograma durante el período que se evalúa?
Use la tabla del Anexo 3.**

Durante el trabajo de campo realizado, se pudo constatar que las metas a nivel de resultado inmediato y productos fueron definidas dentro del Sistema de Planificación por Resultados que se gestiona con la participación de la Dirección de Planificación del MEC, donde se realiza la planificación de metas incluyendo aspectos financieros. A fin de año se realiza el control de los avances cotejando los avances con la línea de base de partida. En caso de incumplimiento de los objetivos se solicitan a las Direcciones de Nivel la correspondiente justificación de lo sucedido.

A nivel del personal técnico de la Dirección General de Educación Inclusiva las metas son el resultado de la demanda de servicio que se reciben en términos de estudiantes a ser atendidos, es decir, se van definiendo a lo largo del año en función de las necesidades que se van reportando. Del trabajo de campo realizado se puede constatar que la estimación está asociada más al caso que se presenta requiriendo el servicio que se trata, que a un proceso de planificación basado en evidencias que tomen en consideración otros aspectos de la gestión del servicio.

Matriz de metas						
Organismo o entidad que ejecuta el subprograma: MEC						
Nombre del subprograma: Educación Inclusiva						
Objetivo general del subprograma: Promover oportunidades educativas de calidad proveyendo estrategias básicas para el desarrollo personal e integral						
Objetivos	Dimensión del desempeño ³⁵	Indicador	Metas			
			2016	2017	2018	2019
Resultado intermedio						
Resultado inmediato	Eficacia	% de incremento de matrícula por edad de la población con discapacidad o desplazados por otras condiciones de 0 a 24 años matriculados en el sistema educativo independiente de su nivel o	S/D	5%	5%	5%
Producto 1:	Eficacia	Producto N° 561: Alumnos matriculados	13.228	9.454	9.547	12.801
Producto 2:	Eficacia	Producto N° 1210: Alumnos con	605	489	597	973
Observaciones						

³⁵ Las dimensiones del desempeño son cuatro: 1) **Eficacia**, es el grado de cumplimiento de los objetivos; 2) **Eficiencia** es la relación entre los insumos y los productos; 3) **Economía** es la capacidad para generar y administrar los recursos en miras a cumplir los objetivos del programa; 4) **Calidad** son ciertos atributos predefinidos que deben tener los bienes y servicios que produce el programa.

3. ¿Qué mecanismos de evaluación de los productos y resultados inmediatos e intermedios usa el subprograma?

Los mecanismos de evaluación de los productos y resultados inmediatos e intermedios que usa el subprograma desde el punto de vista programático relevados hasta el momento, están íntimamente vinculados a los instrumentos propuestos desde el Ministerio de Hacienda o dentro del propio Ministerio de Educación y Ciencias vinculadas a las áreas de Planificación y Presupuesto.

A modo de ejemplo, en la gestión de información del Sub Programa se identifica como una herramienta para evaluación de productos el Informe de Control y Evaluación de Resultados Resumido que se reporta anualmente a partir del SIAF del Ministerio de Hacienda. Durante el trabajo de campo, se informa que los instrumentos que evaluación que se posee a nivel del Ministerio están vinculados a evaluación de resultados de la gestión y, más específicamente, al monitoreo del cumplimiento de metas asociado a un ejercicio fiscal. De forma explícita se establece que no realizan evaluaciones de impacto pero han realizado una evaluación de aprendizajes asociada por el Programa PISA D de la OCDE, la evaluación censal de estudiantes en 2015 y cuentan con el Registro Único de Estudiantes (RUE) que permite contar con información nominada del estudiante.

Durante el proceso de evaluación se detectaron diversos instrumentos de evaluación vinculados a temas pedagógicos de los alumnos destinados a conocer diversas temáticas acerca de los niveles de logros, estilos de aprendizaje y/o realización de distintos tipos de valoraciones acerca de los aprendizajes de cada uno de ellos. Este tipo de instrumentos son considerados por los técnicos de carácter operativo en la medida que brindan insumos para la atención individual de los alumnos, por ejemplo, permitiendo obtener elementos para hacer un plan a medida o ajustado a las características de los estudiantes.

4. Describa las bases de datos que tiene el subprograma para el seguimiento y la evaluación. Use la siguiente plantilla por cada base de datos.

Nombre de la base de datos	Registro Único de Estudiantes
Descripción	El RUE es un sistema de información que permite la identificación de cada estudiante perteneciente al sistema educativo y simplifica los procesos administrativos/académicos de los alumnos dentro del sistema
Universo de estudio	Alumnos que se inscriben en el Sistema Educativo
Unidad de análisis	Alumno
Frecuencia de recolección de los datos	Anual
Período para el que se dispone de datos (mes / año)	La solicitud de datos puede hacerse en distintos momentos del año.
Censo o muestra	Censal (registro administrativo asociado a la inscripción)

Variables	Set amplio de variables vinculados a aspectos que van desde el alumno y su familia hasta otros aspectos académicos.
-----------	---

7.2. Sección valorativa

Conteste las siguientes preguntas explicando sus respuestas de manera que las afirmaciones se sostengan en una argumentación sólida. Fundamente las respuestas con la información proporcionada en la sección descriptiva y con otras fuentes que sean necesarias.

1. **¿Los indicadores que ha definido el subprograma son necesarios y suficientes para dar cuenta de la eficiencia, eficacia y calidad del subprograma? Analice cada una de ellas³⁶.**

En primer término si bien puede considerarse que la dimensión del indicador construido por el subprograma es el adecuado, el ámbito no corresponde a Resultado Inmediato, sino más bien a proceso y/o producto intermedio en el mejor de los casos. En segundo término, es importante y necesario contar con un indicador que de cuentas del incremento en la matriculación de la población, por lo que se valora positivamente su existencia. Sin embargo, por si solos estos indicadores no son suficiente para valorar si el sub programa está funcionando de manera eficaz, eficiente y /o con calidad.

2. **¿Los indicadores que ha definido el subprograma cumplen con los criterios de claridad, relevancia y atribución?³⁷**

Los indicadores construidos, son claros, no da lugar a interpretaciones diferentes, porque con la denominación da una pauta de lo que se desea medir. También cumplen con el criterio de relevancia, puesto que a partir del indicador se puede conocer los niveles de cobertura de la población objetivo y potencial que se encuentra inscrita en el sistema educativo. Así también se considera que el indicador cumple con el criterio de atribución, puesto que depende de las acciones que realiza el subprograma para su concreción.

3. **¿Los indicadores de resultado contienen la condición deseada, la fórmula de cálculo y la unidad de medida?³⁸**

El indicador construido por el subprograma, no corresponde al ámbito de Resultado, por lo que no aplica. Cabe destacar que el mismo posee de forma explícita la fórmula de cálculo y la unidad de medida.

4. **¿Existen fichas técnicas completas y bien formuladas de cada uno de los indicadores?**

El indicador vinculado al incremento de matrícula por edad de la población con discapacidad o desplazados por otras condiciones de 0 a 24 años matriculados en el sistema educativo es el único que posee una ficha técnica completa y bien formulada. Si bien, como se afirmó anteriormente, no se trata de un indicador de resultados ofrece definiciones operativas adecuadas a efectos de su estimación. En cambio, no se identifican fichas técnicas completas y bien formuladas para los restantes indicadores.

³⁶ **Eficacia** es el grado de cumplimiento de los objetivos; 2) **Eficiencia** es la relación entre los insumos y los productos; 3) **Calidad** son ciertos atributos predefinidos que deben tener los bienes y servicios para que puedan lograr el resultado inmediato.

³⁷ El **criterio de claridad** establece que el indicador debe ser preciso e inequívoco, y no dar lugar a interpretaciones diferentes. El nombre del indicador y la fórmula de cálculo deben entenderse fácilmente. El **criterio de relevancia** establece que el indicador debe ser apropiado para medir lo que se desea medir. El **criterio de atribución** establece que el indicador debe ser sensible a las acciones que realiza el programa a fin de que su variación pueda atribuirse al programa.

³⁸ Ver *Guía general de monitoreo de los programas presupuestarios* del Ministerio de Hacienda.

5. ¿El subprograma ha fijado metas anuales a los productos y a los resultados inmediatos para un período de 4 años, que están correctamente formuladas?³⁹

Durante los últimos cuatro años fueron definidas metas para los principales indicadores del Sub Programa. Estas metas especifican un desempeño que se puede medir (se expresan en las unidades correspondientes a cada indicador), 2) especifican la fecha tope o el período de cumplimiento (anual) y 3) se fijan con referencia a un punto de partida (línea de base).

6. ¿Las metas de productos y resultados inmediatos que ha fijado el subprograma son producto de un análisis sólido de los recursos y capacidades existentes y son factibles de alcanzar, pero al mismo tiempo presentan un desafío significativo?

En primer lugar, a partir del trabajo de campo realizado se constató que la definición de las metas se realiza analizando los valores históricos de cada una de ellas. Sin embargo, no pudo establecerse sobre qué criterios técnicos se establecían los ajustes a las metas correspondientes en términos de los indicadores del sub programa. Asimismo, tomando como referencia el nivel de cobertura para el año 2018 que alcanzó el 160% de cumplimiento con respecto a la meta establecida, puede sostenerse que las metas definidas no representa un desafío significativo para el Sub Programa.

En segundo lugar, el trabajo de campo realizado a nivel de los equipos técnicos responsables de la prestación directa de los servicios, permitió constar que sus metas operativas se definen en función de las demandas que reciben a lo largo del año, es decir, de las necesidades de servicio que van comunicando y/o reportando durante un período de tiempo. Un elemento a tener en cuenta son las características de los Centros Educativos con los que se trabaja donde la autonomía se presenta de forma importante. Durante el trabajo de campo se pudo constatar que una de las imposibilidades de definir metas en conjunto con los integrantes de los centros educativos radicaba en que el propio ejercicio de definición del nivel de logro a alcanzar durante el año, podía ser percibido como una intromisión o invasión a las instituciones educativas.

7. ¿El subprograma ha definido y formalizado en un documento los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del subprograma?

El Sub Programa cuenta con una pluralidad de instrumentos y mecanismos para valorar temas pedagógicos y/o otros tipos de logros de los alumnos que son atendidos por los servicios de educación inclusiva. Este aspecto se valora muy positivamente en la medida que están destinados a conocer diversas temáticas acerca de los niveles de logros, estilos de aprendizaje y/o realización de distintos tipos de valoraciones acerca de los aprendizajes de cada de los beneficiarios. Este tipo de instrumentos ofrecen insumos altamente valiosos a nivel de los beneficiarios individuales a efectos de ajustar el tipo de atención que reciben por parte de Educación Inclusiva.

Sin embargo, a nivel del Sub Programa no se cuenta con un documento donde se hayan definido y formalizado los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del Sub Programa. Dada la capacidad técnica de los equipos es posible desarrollar esos mecanismos incorporando su experiencia acumulada y definiendo un set de indicadores que permitan valorar los resultados

³⁹ Las metas deben cumplir con los siguientes criterios: 1) especifican un desempeño que se puede medir (se expresan en unidades de medidas, tales como porcentajes, kilómetros, días promedio, etc.), 2) especifican la fecha tope o el período de cumplimiento (trimestral, bimestral, anual, quinquenal, etc.), 3) se fijan con referencia a un punto de partida (línea de base).

y/o logros a nivel de los servicios prestados, y no solo a nivel individual de las personas atendidas.

8. ¿Los mecanismos de evaluación de los productos son idóneos para valorar su eficiencia, eficacia y calidad?

Como se ha establecido anteriormente, los mecanismos e instrumentos de evaluación están desarrollados para atender aspectos vinculados principalmente a los beneficiarios de forma individual. Asimismo, también se identifican instrumentos vinculados a aspectos de proceso y/o implementación de actividades que no permiten valorar la eficiencia, eficacia y/o calidad de los productos brindados por el Sub programa.

No obstante, se valora positivamente la realización de estudios específicos y/o investigaciones para analizar aspectos de implementación de los servicios prestado por Educación Inclusiva durante el año 2011⁴⁰ como ejemplo ilustrativo del tipo de análisis que se puede realizar a futuro para conocer otros aspectos vinculados al servicio.

9. ¿Los mecanismos para evaluar los resultados inmediatos e intermedios son idóneos para valorar la eficacia del subprograma?

En la actualidad no se llevan adelante evaluaciones de Impacto que permitan conocer y valorar la eficacia del Sub Programa a nivel de los resultados inmediatos y/o intermedios.

10. ¿Las bases de datos contienen información de calidad que puede ser usada para evaluar los resultados del subprograma? Use el Anexo 5.

La principal base de datos es el Registro Único de Estudiantes que permite obtener la matriculación de alumnos según discapacidad o trastornos de aprendizajes que están incluidos en escolar básica y educación media. Del mismo modo se puede obtener los matriculados en la oferta de educación inclusiva y verificar el directorio de instituciones donde se imparte la oferta de servicios que se tienen habilitados. Cabe destacar que el RUE representa un avance importante con respecto al anterior sistema denominado SIEC (Sistema Integrado de Estadística Continuas) compuesto por planillas estadísticas que las Direcciones Departamentales cargaban en el sistema y se procesaban posteriormente. A partir de 2015 quedan sin efecto esas planillas estadísticas y comienza a funcionar el Registro Único del Estudiante.

Una de las oportunidades de mejoras es a nivel de la generación de informes y/o reportes acordes a las necesidades de diferentes actores de la comunidad educativa como, por ejemplo, para la Dirección de los Centros Educativos, donde se pueda obtener la población total con discapacidad por año, por sexo, por edad y por turno. Estos datos se encuentran ingresados dentro del Sistema ya que los Directores de los Centros los registran en el mismo. Esto ofrece posibilidades importantes para la evaluación de los resultados futuros en la medida que las personas se registran de forma nominada. Eventualmente se podrían conformar diferentes cohortes de personas a efectos de su seguimiento futuro.

Asimismo, se identifican oportunidades de mejora a nivel de los reportes que se generan a partir del RUE, a efectos que puedan existir reportes específicos centrados en los alumnos con discapacidades o trastornos de aprendizaje. Incluso esta información puede tener una utilidad

⁴⁰ Estudio de implementación del Servicio de Atención Educativa Compensatoria en espacios de Aula Hospitalaria (2011) y Monitoreo del Servicio de Atención Educativa Compensatoria en espacios de Centros y Hogares (2011).

importante a efectos de enriquecer los procesos de elaboración presupuestaria. Cabe destacar que los reportes provenientes del RUE son elaborados por la Dirección General de Planificación del Ministerio de Educación y Ciencias.

7.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿Los indicadores que ha definido el subprograma son necesarios y suficientes para dar cuenta de la eficiencia, eficacia y calidad del subprograma? Analice cada una de ellas.	1
2. ¿Los indicadores que ha definido el subprograma cumplen con los criterios de claridad, relevancia y atribución?	3
3. ¿Los indicadores de resultado contiene la condición deseada, la fórmula de cálculo y la unidad de medida?	0
4. ¿Existen fichas técnicas completas y bien formuladas para cada uno de los indicadores?	1
5. ¿El subprograma ha fijado metas anuales a los productos y a los resultados inmediatos para un período de 4 años que están correctamente formuladas?	2
6. ¿Las metas de productos y resultados inmediatos que ha fijado el subprograma son producto de un análisis sólido de los recursos y capacidades existentes y son factibles de alcanzar, pero al mismo tiempo presentan un desafío significativo?	1
7. ¿El subprograma ha definido y formalizado en un documento los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del subprograma?	1
8. ¿Los mecanismos de evaluación de los productos que genera el subprograma son idóneos para valorar su eficiencia, eficacia y calidad?	1
9. ¿Los mecanismos para evaluar los resultados inmediatos e intermedios son idóneos para valorar la eficacia del subprograma?	0
10. ¿Las bases de datos contienen información de calidad que puede ser usada para evaluar los resultados del subprograma?	2

7.4. Recomendaciones

En relación a la información para la gestión se recomienda la identificación, definición y priorización de indicadores que permitan conocer los progresos realizados a nivel de procesos, productos y/o resultados a fin de poder valorar a eficiencia, eficacia y calidad del subprograma en su globalidad.

En lo que respecta a las definiciones de metas a nivel del Sub Programa se recomienda identificar las mismas en relación a los distintos servicios que presta Educación Inclusiva. A tales efectos se sugiere que las mismas se nutran de la información actual en relación a las personas atendidas (que estaría arrojando una cobertura muy superior a la establecida por las metas actuales) e incluya un análisis de los recursos y capacidades existentes, y que al mismo tiempo sean desafiantes y factibles de alcanzar por parte de Educación Inclusiva.

En lo vinculado a los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del subprograma se recomienda a partir de la experiencia acumulada por los equipos técnicos desarrollar mecanismos de evaluación para conocer la eficiencia, eficacia y calidad del Sub Programa a nivel de los servicios prestados, y valorar la eficacia a nivel de los resultados inmediatos y/o intermedios del mismo.

Una fuente válida y pertinente a efectos de la selección de indicadores prioritarios puede analizarse el “Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” elaborado por la UNESCO y el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) con la autoría de los expertos internacionales en Educación Inclusiva Tony Booth y Mel Ainscow. En particular, la parte tres “dimensiones, secciones, indicadores y preguntas” y la parte 4 “Cuestionarios y bibliografías” donde se presentan una serie de alternativas que pueden servir base para la priorización para el Paraguay de los indicadores claves.

8. Estructura programática⁴¹

8.1. Sección descriptiva

1. Describa y explique la estructura programática del subprograma.

El Sub Programa Nº10 Educación Inclusiva es parte del Programa Presupuestal Nº 1 Desarrollo Social Equitativo que tiene múltiples objetivos vinculados a distintos aspectos del sistema educativo dado que es un resumen de los distintos sub programas que lo componen. Por tanto, los objetivos del Programa de Acción Nº 1 Desarrollo Social Equitativo del Ministerio de Educación y Ciencias se propone (Proyecto de Ley de Presupuesto, Ejercicio Fiscal 2018):

- Mejorar las condiciones de la Educación Inicial y Escolar Básica para garantizar la inserción con equidad al Sistema Educativo formal en el ámbito nacional de niños/as y adolescentes de 3 a 15 años de edad.
- Garantizar el acceso, el mejoramiento de la calidad de la educación con criterios de eficiencia y la equidad.
- Calidad de la Educación en Todos los niveles/modalidades educativas
- Evaluar las competencias de los educadores para el acceso, la confirmación en el cargo dentro de la carrera docente y el desempeño profesional para su permanencia y promoción dentro de la misma, así como la calidad de las instituciones formadoras de docente mediante instrumentos que garanticen validez y confiabilidad en sus resultados
- Formación de músicos profesionales capacitados
- Propiciar la calidad académica a través de ofertas educativas adaptadas a la demanda actual con reconocimiento a nivel internacional
- Fomentar y difundir la investigación educativa

El Sub Programa Educación Inclusiva tiene como resultado esperado: cobertura de escolarización de alumnos con discapacidad o desplazados por otras condiciones para su reintegración al sistema educativo nacional aumentada.

Para el cumplimiento de ese resultado se cuenta con los productos Nº 561 Alumnos Matriculados y Nº 1210 Alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente. La hipótesis causal que se propone es que las mejoras en la matriculación de alumnos permita contribuir a aumentar la cobertura educativa de personas con discapacidad o desplazados por otras condiciones.

⁴¹ La **estructura programática** es la forma en la que se ordenan los programas y sus categorías programáticas, para alcanzar los resultados.

8.2. Sección valorativa

1. ¿La estructura programática del subprograma se ajusta a los requerimientos del Ministerio de Hacienda?

Esta evaluación se basa en una metodología instaurada por el Ministerio de Hacienda, sobre la cual se sustenta el análisis y que ha sido plasmada en la Guía metodológica para el diseño y formulación de programas presupuestarios que establece los lineamientos técnicos para la formulación presupuestaria.

Al respecto, la estructura actual presenta características que la apartan de los requerimientos metodológicos planteados en la actualidad por la entidad rectora en materia presupuestaria. En primer lugar, debido a que la nueva estructura presupuestaria propone tres tipos de programas (centrales, sustantivos y partidas no asignables a programas), no previéndose la figura de Sub Programas.

En la medida que la Educación Inclusiva atiende a problemas que refieren a la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna podría considerarse parte de un programa sustantivo en forma general, y de manera específica, identificarse la actividad que agrupe las acciones que hacen al apoyo educativo específico. Esta posibilidad de ser parte de un programa sustantivo mayor se justifica en que la Educación Inclusiva presenta como problemas, los mismos que atañen a los alumnos que no tienen algún tipo de limitación o necesidad específica de apoyo educativo, como los descritos y caracterizados por la Educación Inclusiva. En ambos casos se comparte la preocupación por permitir que las personas mejoren sus posibilidades de accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna independiente de sus características particulares y/o personales. . Esto se plantea en el caso de la atención a las problemáticas, sin embargo, esta visión no es excluyente a que la Educación Inclusiva también se visualice como parte del Programa Central que tendrá la institución, a través de actividades de carácter misional, puesto que una vez se resuelva la problemática que debe atender el programa sustantivo, las actividades que hacen a la Educación Inclusiva como capacitación a los docentes, entre otros, deben seguir visualizándose.

2. ¿La estructura programática del subprograma concuerda con el modelo lógico del subprograma y con las fichas de los productos?

Como se mencionó a lo largo del informe, el modelo lógico causal concuerda en lo que respecta a definiciones, y a las acciones a realizar para generar un resultado concreto, que aborde las necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, de manera más específica, y tomando en consideración los aspectos metodológicos que hacen a la definición de productos, se considera que es ahí donde los productos deberían convertirse en acciones, que agrupadas conformen una actividad específica de un programa sustantivo que aborde problemas a ser atendidos de manera general.

3. ¿La estructura programática del subprograma refleja los bienes y servicios que produce el subprograma?

Tal como se expuso anteriormente, los servicios que genera el subprograma Educación Inclusiva son variados, lo cual no se ve reflejado en los productos de tinte específicos con los que cuenta actualmente el mismo. Muchos de los servicios se dejan de visualizar al enfocarse netamente en una acción como matriculación y en otra como atención a alumnos con discapacidad visual, por

lo que se considera prudente citar las acciones que realiza el subprograma y condensarlas en una actividad específica.

8.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿La estructura programática del subprograma se ajusta a los requerimientos del Ministerio de Hacienda?	1
2. ¿La estructura programática del subprograma concuerda con el modelo lógico del subprograma y con las fichas de los productos?	2
3. ¿La estructura programática del subprograma refleja los bienes y servicios que produce el subprograma?	1

8.4. Recomendaciones

En cuanto a la estructura programática para Educación Inclusiva, se recomienda que el Ministerio de Educación y Ciencias, considere los servicios que se prestan para hacer frente a las necesidades específicas de apoyo educativo, como un grupo de acciones que generan una actividad específica dentro de un programa sustantivo mayor. En ese sentido, se sugiere que el programa sustantivo mayor se proponga responder a los problemas generales que tiene la educación como tal, como la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna. Esto además se enmarca en los lineamientos establecidos en las normas legales que reglamentan la inclusión en el sistema educativo.

Asimismo, es pertinente que se generen indicadores de Resultado, de Producto y de Proceso, de manera a que la institución provea información sobre calidad, cobertura, eficiencia y eficacia en los servicios prestados para esta problemática. Una fuente válida y pertinente a efectos de la selección de indicadores prioritarios puede analizarse el “Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” elaborado por la UNESCO y el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) con la autoría de los expertos internacionales en Educación Inclusiva Tony Booth y Mel Ainscow. En particular, la parte tres “dimensiones, secciones, indicadores y preguntas” y la parte 4 “Cuestionarios y bibliografías” donde se presentan una serie de alternativas que pueden servir base para la priorización para el Paraguay de los indicadores claves.

A efectos de observar el resultado alcanzado en esta población se recomienda utilizar indicadores educativos siempre en comparación con el comportamiento de la población escolar sin necesidades de apoyos educativos específicos. Si bien la priorización debe ser realizada por los equipos técnicos nacionales, se sugiere atender aspectos vinculados con: (i) asistencia al sistema educativo (faltas, asistencia total en el año, etc.) y (ii) grados de culminación de los ciclos educativos (primaria, media, superior, etc.).

Asimismo, teniendo en cuenta que una vez se resuelva la problemática, las actividades y acciones que hacen a la Educación Inclusiva, deben seguir vigentes, se recomienda que estas formen parte del programa central que tendrá la institución, como una actividad misional más, la cual deberá concentrar las diversas acciones que se llevan a cabo para consolidar la educación y que esta sea integral, sin exclusión alguna

9. Complementariedad con otros subprogramas

9.1. Sección descriptiva

1. **¿El subprograma coordina con otros subprogramas o intervenciones públicas la producción y/o entrega de sus bienes y servicios? Señale con cuales subprogramas, qué productos y de qué manera.**

Una de las formas de institucionalizar las coordinaciones con otros organismos y/o programas es a través de las celebraciones de convenios que permiten facilitar la generación de un marco de referencia común para llevar adelante los servicios. En lo relativo a Educación Inclusiva se manifestó por parte de las contrapartes técnicas que el MEC celebró acuerdos de colaboración con distintos organismos públicos:

- Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social.
- Poder Judicial
- Secretaria Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS)

A nivel de coordinación se destaca la colaboración que se brindó entre el MEC y el Ministerio de Salud con motivo de la fiebre del ZIKA que permitió incorporar el tema dentro de los Servicios de Atención Temprana pertenecientes al MEC a efectos de detectar posibles casos de riesgo.

El análisis de este punto se vio limitado por la imposibilidad de acceder a los convenios celebrados por el MEC con los distintos organismos.

2. **¿Existen otros subprogramas o intervenciones públicas que producen y/o entregan bienes y servicios similares a los del subprograma? Responda la pregunta considerando los resultados esperados, la población objetivo y la cobertura de los subprogramas.**

El Sub Programa Educación Inclusiva posee desafíos y cometidos que están íntimamente vinculados a impulsar un cambio paradigmático a nivel del sistema educativo nacional a efectos de facilitar la incorporación del enfoque de Educación Inclusiva para atender adecuadamente a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En ese sentido, los servicios que presta y/o acciones que impulsa se distinguen de las que pueden ser prestadas por otros actores a nivel público y/o privado.

De todas formas, la población potencial que se propone atender el Sub Programa de Educación Inclusiva al estar vinculadas a temáticas como la discapacidad, trastornos de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, con condiciones personales o de historia escolar, posee posibilidades de articulación con terceros actores.

Para el caso de la población potencial de personas con discapacidad (auditivo, visual, intelectual, motora, psicosocial o multidiscapacidad) las posibilidades más notorias de coordinación a nivel territorial se vinculan con el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. Por ejemplo, en lo vinculado a los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) con los servicios del Ministerio de Salud que están vinculados a temáticas afines, como salud mental. A nivel de trabajo de campo realizado se identificó una predisposición positiva entre los profesionales de inclusiva a impulsar este tipo de complementariedades. Una muestra de ello es: *“Muchas veces los chicos necesitan de un profesional de la salud y (los familiares) están reacios o no lo llevan o no es sistemático y*

creen que la profe de la escuela va a hacer un milagro por si sola. Se necesita (la coordinación) para esa asistencia médica que el niño está necesitando” (Profesional entrevistado).

En ese sentido, un espacio fértil para la coordinación es a nivel de la Secretaría Nacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (SENADIS) que tiene como uno de sus principales logros, el Plan de Acción Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2015-2030) y, en particular, el eje 11 Derecho de la educación que se propone mejorar el acceso de las personas con discapacidad al derecho a la educación a través de un sistema educativo inclusivo con enfoque de derechos, perspectiva de género y étnico lingüística.

Asimismo, se identifican otras oportunidades de cooperación con la SENADIS en lo relativo al desarrollo de capacidades técnicas a nivel de los docentes y otros profesionales para la implementación del Modelo de Educación Inclusiva. En este punto el Plan establece a texto explícito como uno de sus lineamientos “asignación de presupuesto para la implementación del modelo de educación inclusiva asegurando la formación de docentes y técnicos docentes” punto (5.15).

Para el caso de la población con condiciones personales o de historia escolar, existe un terreno de complementariedad altamente favorable, para profundizar las coordinaciones que ya se llevan adelante con el recientemente creado Ministerio de la Niñez y Adolescencia (Ex Secretaría Nacional de la Niñez y la Adolescencia).

3. ¿Existen otros subprogramas o intervenciones públicas que producen y/o entregan bienes y servicios complementarios a los del subprograma? Responda la pregunta considerando los resultados esperados, la población objetivo y la cobertura de los subprogramas.

A nivel de la sociedad civil organizada y/o organismos internacionales que apoyan acciones de educación inclusiva, se identificaron instituciones que brindan servicios que son potencialmente complementarios con los cuales el Sub Programa Educación Inclusiva ya ha mantenido contactos y/o desarrollado acciones de forma conjunta. A modo de ejemplo puede incluirse: la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA), Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y la Fundación Saraki

A nivel público, las posibles complementariedades pueden ser múltiples, aunque una de las principales oportunidades de colaboración están vinculadas a aspectos que hacen a la salud de las personas y su correspondiente atención y/o tratamiento médico. En ese sentido, cobra un lugar central, el Ministerio de Salud y Bienestar Social dada las competencias misionales y servicios de alta especialización que presta la entidad a la población potencial de Educación Inclusiva.

9.2. Sección valorativa

Conteste las siguientes preguntas explicando sus respuestas de manera que las afirmaciones se sostengan en una argumentación sólida. Fundamente las respuestas con la información proporcionada en la sección descriptiva y con otras fuentes que sean necesarias.

1. ¿El subprograma tiene un documento actualizado que analiza detalladamente la coordinación, complementariedad y coincidencias con otros subprogramas?

A nivel de los equipos técnicos se manifiesta la necesidad de una mayor coordinación con otros organismos públicos. En particular se destaca la necesidad de coordinar acciones con el

Ministerio de Salud y Bienestar Social. Sin embargo, no se cuenta con un documento actualizado que analiza detalladamente la coordinación, complementariedad y coincidencias con otros subprogramas. En ese sentido, tampoco se encuentra a nivel de los “Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay” referencias a organismos potencialmente complementarios como al Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social.

2. Si existe coordinación, complementariedad o coincidencia con otros subprogramas ¿El subprograma ha diseñado estrategias para evitar la duplicación y potenciar la sinergia con los otros subprogramas?

Desde el punto de vista explícito no se constataron evidencias sobre el diseño de una o varias estrategias para evitar la duplicación y potenciar la sinergia con los otros subprogramas vinculados con temáticas y/o poblaciones potenciales similares.

9.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿El subprograma tiene un documento actualizado que analiza detalladamente la coordinación, complementariedad y coincidencias con otros subprogramas?	1
2. Si existe coordinación, complementariedad o coincidencia con otros subprogramas ¿El subprograma ha diseñado estrategias para evitar la duplicación y potenciar la sinergia con los otros subprogramas?	1

9.4. Recomendaciones

En lo vinculado a la complementariedad con otros sub programas, se recomienda realizar un mapeo de posibles subprogramas que presten servicios dirigidos a la misma población potencial, como por ejemplo, los vinculados con Salud Pública. Esto también deberá de ir acompañado de la identificación de posibles complementariedades y/o intercambios a realizar con los mismos. Es recomendable que se detalle las posibles modalidades de coordinación, complementariedad y/o coincidencias que puedan existir.

En función de los resultados que arroje el mapeo anteriormente recomendado, se sugiere diseñar estrategias de colaboración hacia los subprogramas que sean identificados como prioritarios que permitan, particularmente, la complementariedad entre los programas a nivel territorial.

10. Enfoque de género

10.1. Sección descriptiva

- 1. ¿Los problemas y/o necesidades que justifican la existencia del subprograma afectan de manera diferenciada a los hombres y a las mujeres? ¿En qué consiste esta diferencia?**

En la actualidad son escasas las evidencias que permitan caracterizar la magnitud de personas con discapacidad a nivel nacional y, aun menor, la posibilidad de realizarlo por distintos géneros. Sin embargo, un antecedente valioso es el “Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay” correspondiente al año 2012. Si bien abarca solamente parte del territorio nos permite tener una primera aproximación donde se aprecia como la prevalencia de distintas formas de discapacidad es diferencial entre varones y mujeres.

Prevalencia Total de Discapacidad en la Región Oriental según Sexo

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Varones	1.358	44,88
Mujeres	1668	55,12
Total	3026	100,00

Fuente: “Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay” Año 2012

En particular, se puede apreciar que entre las personas con discapacidad las mujeres son el 55%, lo que representa diez puntos porcentuales más con respecto a los hombres, que integran el restante 45%. Si bien se requieren análisis más profundos sobre el tema a nivel nacional, tomando en consideración otros aspectos como el tipo de discapacidad y la edad de las personas, estas evidencias señalan presencia diferenciales de hombres y mujeres a nivel de las personas que potencialmente requieren un abordaje inclusivo.

- 2. Si los problemas y/o necesidades que justifican la existencia del subprograma afectan de manera diferenciada a hombres y mujeres ¿qué estrategias ha diseñado el subprograma para que sus procesos y productos consideren esas diferencias?**

A nivel del Diseño del Sub Programa Educación Inclusiva el tratamiento previsto que se brinda a las personas no presenta diferencias por género. Del mismo modo, a nivel de la normativa tampoco se registran tratamientos diferenciales de las personas en función de su condición de género.

- 3. ¿El subprograma ha cuantificado la población potencial y objetivo desagregándola según sexo? Describa la manera en que se ha realizado el análisis.**

Dada la escasez de información disponible sobre el tema, las evidencias que se reportan en este informe son las principales disponibles en este tema.

- 4. ¿Las estadísticas que recopila el subprograma se desagregan según sexo y se usa esa desagregación para dar cuenta de los efectos que el subprograma pudo haber tenido en las brechas entre los hombres y las mujeres?**

Durante el trabajo de campo realizado, no se constató que las estadísticas desagregadas según sexo se utilizaran para dar cuenta de los efectos que el subprograma pudo haber tenido en las brechas entre los hombres y las mujeres.

10.2. Sección valorativa

Conteste las siguientes preguntas explicando sus respuestas de manera que las afirmaciones se sostengan en una argumentación sólida. Fundamente las respuestas con la información proporcionada en la sección descriptiva y con otras fuentes que sean necesarias.

1. ¿El análisis de la diferencia entre los problemas y necesidades de los hombres y las mujeres es sólido y se basa en datos estadísticos y/o estudios apropiados?

Como se hizo referencia anteriormente en esta sección el análisis de los problemas y/o necesidades no poseen una diferenciación entre los hombres y las mujeres.

2. ¿Los procesos y productos del subprograma consideran apropiadamente los problemas y necesidades de los hombres y las mujeres?

Como se hizo referencia anteriormente en esta sección el Sub Programa no introduce una diferenciación entre los hombres y las mujeres.

3. ¿Es necesario o no es necesario que el subprograma diferencie la atención que reciben los hombres y las mujeres?

El abordaje diferencial en la atención entre hombres y mujeres posee una primera justificación vinculada a los volúmenes diferenciales de personas por grupo. Como sugiere el estudio técnico externo más reciente, “Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay”, la estimación de personas con discapacidad se aprecia una mayor incidencia de las discapacidades entre las mujeres que entre los hombres.

4. ¿El manejo de la recopilación, análisis y uso de la información desagregada según sexo es riguroso y forma parte de las rutinas del subprograma?

Como se hizo referencia anteriormente en esta sección el Sub Programa no introducen una diferenciación entre los hombres y las mujeres.

10.3. Matriz de calificación

Pregunta	Puntaje
1. ¿El análisis de la diferencia entre los problemas y necesidades de los hombres y las mujeres es sólido y se basa en datos estadísticos y/o estudios apropiados?	0
2. ¿Los procesos y productos del subprograma consideran apropiadamente los problemas y necesidades de los hombres y las mujeres?	0
3. ¿Es necesario o no es necesario que el subprograma diferencie la atención que reciben los hombres y las mujeres?	0
4. ¿El manejo de la recopilación, análisis y uso de la información desagregada según sexo es riguroso y forma parte de las rutinas del subprograma?	0

10.4 Recomendaciones

En lo que respecta al enfoque de género se recomienda profundizar el análisis diferencial de las necesidades y/o problemas que aborda Educación Inclusiva para alcanzar una comprensión más profundas de las particularidades que rodean a varones y mujeres, incluyendo una estimación del volumen de personas que viven esa situación según género. En función de los resultados a los que se arribe se sugiere establecer estrategias que permitan abordar adecuadamente las particularidades que se puedan detectar por género.

11. Conclusiones

11.1. Conclusiones generales sobre el diseño

1. **¿Existe concordancia entre la justificación del subprograma, el modelo lógico y la población que atiende?**

A modo de síntesis del análisis realizado a lo largo de la evaluación de diseño, puede sostenerse que existe una concordancia significativa entre la justificación del subprograma, el modelo lógico y la población que atiende. El principal argumento para sostener esto, entre otros, es que el diseño ha adoptado un modelo teórico, como es el paradigma de la Educación Inclusiva, que le permite alcanzar un diseño consistente en términos generales.

2. **¿La fundamentación de la justificación, del modelo lógico y de la población objetivo del subprograma es sólida y se basa en información verificable?**

Del mismo modo que lo establecido anteriormente, la implementación del modelo de Educación Inclusiva es perfectamente consistente con las necesidades que se buscan satisfacer, la “solución general” que se plantea hacia el problema central y la atención de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, la justificación se realiza basada en términos del modelo conceptual o teórico asumido, con amplia validez internacional, aunque a nivel nacional aún se podría generar un mayor conocimiento válido y oportuno que permita robustecer la consistencia del modelo lógico. Por ejemplo, mostrando los efectos que la educación inclusiva genera a nivel de la mejora en las oportunidades educativas de las personas.

3. **¿Los indicadores y los mecanismos de evaluación son apropiados para analizar el desempeño del subprograma?**

A nivel de los indicadores y los mecanismos de evaluación para analizar el desempeño del subprograma aún presente oportunidades de mejora que limitan la realización de un análisis profundo de la eficacia, eficiencia y/o calidad del funcionamiento y logros del Sub Programa entendido globalmente.

4. **¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos que más se destacan en el diseño del subprograma?**

La principal fortaleza o aspecto positivo del Sub Programa es la consistencia general del diseño a partir de la adopción del paradigma de la Educación Inclusiva. El principal aspecto negativo se refiere a la escasez de evidencias sistematizadas a partir de indicadores que permitan valorar la eficacia, eficiencia y/o calidad de los servicios prestados.

11.2. Conclusiones sobre cada uno de los aspectos evaluados

Sintetice en un párrafo su valoración de cada uno de los aspectos evaluados del diseño del subprograma, identificándola a su vez como una fortaleza o debilidad, según cada caso. Use la siguiente plantilla.

Sección	Conclusiones	
	Fortaleza	Debilidad
1- Marco legal del subprograma	<p>Las normas establecen las competencias necesarias para que el Ministerio de Educación y Ciencias lleve adelante la implementación del Sub Programa Educación Inclusiva.</p> <p>Existe una amplia gama de normas (leyes, decretos y resoluciones) que regulan adecuadamente la temática específica</p>	No se aprecian debilidades significativas
2- Contribución a las políticas nacionales	Sub Programa cuenta con diferentes documentos que permiten inferir su vínculo con Políticas Públicas Nacionales de diferentes órdenes y alcances. Posee un vínculo consistente y es relevante en relación a diferentes marcos de política pública de corto, mediano y largo plazo.	Aún resta especificar explícita y detalladamente la manera en el que el sub programa contribuye al logro de los objetivos de las políticas nacionales a efectos de identificar los eslabones causales que se prevén activar a partir de la adopción del Modelo de Educación Inclusiva por el Sistema Educativo
3- Justificación del subprograma	<p>Las necesidades se encuentran adecuadamente formuladas en la medida que están conceptualmente definidas de formas consistentes y sustentadas en un paradigma Educativo Inclusivo.</p> <p>La adopción de un Modelo teórico potente, como el de la Educación Inclusiva, representa una fortaleza en la medida que se obtiene una mejor representación y problematización de los fenómenos educativos que se deseen abordar.</p>	Una oportunidad de mejora es la integración de los aportes de los diferentes documentos para generar un diagnóstico unificado que permita describir la pluralidad de situaciones que se buscan atender, así como realizar una cuantificación de las mismas. En particular las vinculadas con alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con condiciones personales o de historia escolar.
4- Modelo lógico del subprograma	Los Modelos Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva y (b) programático, siguen en términos generales los lineamientos técnicos	Los productos identificados explícitamente por el Sub programa, (i) los alumnos matriculados (Producto N° 561) y

	<p>establecidos por el Ministerio de Hacienda en años anteriores, coincidente con el momento de diseño del Sub Programa</p> <p>Una de las principales fortalezas del Diseño del Sub Programa es que cuenta con una importante coherencia lógica interna con los elementos que la componen debido a la adopción del paradigma de Educación Inclusiva.</p>	<p>(ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210), operan como medidas resumen de una multiplicidad de servicios prestados por Educación Inclusiva por lo que son una representación insuficiente de los mismos.</p> <p>La matriculación de los alumnos es una actividad o una acción que forma parte de un Servicio. No es un Producto en si mismo.</p> <p>Las definiciones de producto resultan insuficiente para apreciar la multiplicidad de servicios prestados por parte de Educación Inclusiva</p>
<p>5- Partes interesadas en el subprograma</p>	<p>Las principales partes son: (a) los alumnos y sus Familias, tutores o encargados; (b) Docentes del sistema educativo que desempeñan diferentes roles (docencia directa, supervisión, dirección, etc.); (c) Otros organismos y entidades públicas; (d) la sociedad civil organizada y organismos internacionales. En general la valoración que se realiza es positiva en la relación a las innovaciones que se ha desarrollado.</p> <p>Se coincide en identificar oportunidades y acciones de colaboración con los organismos públicos, organismos internacional y de la sociedad civil reseñados anteriormente.</p>	<p>En sentido estricto, el Sub Programa no ha elaborado un documento en que el analiza detalladamente las partes interesadas, el papel que desempeñan y sus posiciones sobre el subprograma.</p>

Sección	Conclusiones	
	Fortaleza	Debilidad
<p>6- Población potencial, objetivo y focalización</p>	<p>La población potencial y objetivo, identificada es formulada conforme a la problemática de desigualdades educativas que el subprograma ha sido creado a resolver. Además, se ha clasificado y detallado cada una de ellas, en base a las características que las componen.</p> <p>En efecto, la definición de la población potencial y objetivo es consistente con la justificación del subprograma, ya que el mismo pretende la inclusión en la escolarización de aquellos alumnos con discapacidad o desplazados por otras condiciones.</p> <p>Los criterios e instrumentos de focalización son apropiados dadas las definiciones de la población potencial y las sub poblaciones correspondientes. Los servicios cuentan con distintos instrumentos que permiten captar las características de la población con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>	<p>En lo respectivo a la población objetivo persisten oportunidades de mejora en la medida que puedan planificarse de forma sistemática el volumen de personas a ser atendidas teniendo en cuenta esas sub poblaciones.</p> <p>Una aproximación para identificar la población potencial vinculada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo con algún tipo de discapacidad es el RUE. Sin embargo, ese instrumento requiere que las personas sean inscriptas en el sistema educativo, lo que no refleja adecuadamente las personas con necesidades específicas de apoyo educativo que están por fuera del sistema educativo</p> <p>Del mismo modo, existen otras sub poblaciones para las cuales se requieren estrategias específicas para su cuantificación que actualmente no se tienen constancia que estén desarrolladas a nivel del Sub Programa, como por ejemplo, personas con altas capacidades intelectuales y población con condiciones personales o de historia escolar.</p>

Sección	Conclusiones	
	Fortaleza	Debilidad
7- Indicadores, metas y evaluación	<p>Los indicadores construidos, son claros, no da lugar a interpretaciones diferentes, porque con la denominación da una pauta de lo que se desea medir. También cumplen con el criterio de relevancia, puesto que a partir del indicador se puede conocer los niveles de cobertura de la población objetivo y potencial que se encuentra inscripta en el sistema educativo.</p> <p>Durante los últimos cuatro años fueron definidas metas para los principales indicadores del Sub Programa.</p> <p>A partir del trabajo de campo realizado se constató que la definición de las metas se realiza analizando los valores históricos de cada una de ellas. Sin embargo, no pudo establecerse sobre qué criterios técnicos se establecían los ajustes a las metas correspondientes en términos de los indicadores del sub programa.</p> <p>El Sub Programa cuenta con una pluralidad de instrumentos y mecanismos para valorar temas pedagógicos y/o otros tipos de logros de los alumnos que son atendidos por los servicios de educación inclusiva. Este aspecto se valora muy positivamente en la medida que están destinados a conocer diversas temáticas acerca de los niveles de logros, estilos de aprendizaje y/o realización de distintos tipos de valoraciones acerca de los aprendizajes de cada de los beneficiarios.</p>	<p>En primer término si bien puede considerarse que la dimensión del indicador sobre matriculación es el adecuado, el ámbito no corresponde a Resultado Inmediato, sino más bien a proceso y/o producto intermedio en el mejor de los casos.</p> <p>Sin embargo, por si solos los indicadores del Sub Programa no son suficientes para valorar si el sub programa está funcionando de manera eficaz, eficiente y /o con calidad.</p> <p>A nivel del Sub Programa no se cuenta con un documento donde se hayan definido y formalizado los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del Sub Programa. Dada la capacidad técnica de los equipos es posible desarrollar esos mecanismos incorporando su experiencia acumulada y definiendo un set de indicadores que permitan valorar los resultados</p> <p>Asimismo, también se identifican instrumentos vinculados a aspectos de proceso y/o implementación de actividades que no permiten valorar la eficiencia, eficacia y/o calidad de los productos brindados por el Sub programa.</p>

Sección	Conclusiones	
	Fortaleza	Debilidad
8- Estructura programática	<p>En la medida que la Educación Inclusiva atiende a problemas que refieren a la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna podría considerarse parte de un programa sustantivo en forma general, y de manera específica, identificarse la actividad que agrupe las acciones que hacen al apoyo educativo específico.</p> <p>Esta posibilidad de ser parte de un programa sustantivo mayor se justifica en que la Educación Inclusiva presenta como problemas, los mismos que atañen a los alumnos que no tienen algún tipo de limitación o necesidad específica de apoyo educativo, como los descritos y caracterizados por la Educación Inclusiva.</p> <p>En ambos casos se comparte la preocupación por permitir que las personas mejoren sus posibilidades de accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna independiente de sus características particulares y/o personales.</p>	<p>Al respecto, la estructura actual presenta características que la apartan de los requerimientos metodológicos planteados en la actualidad por la entidad rectora en materia presupuestaria. En primer lugar, debido a que la nueva estructura presupuestaria propone tres tipos de programas (centrales, sustantivos y partidas no asignables a programas), no previéndose la figura de Sub Programas.</p>
9- Complementariedad con otros subprogramas	<p>A nivel de los equipos técnicos se manifiesta la necesidad de una mayor coordinación con otros organismos públicos. En particular se destaca la necesidad de coordinar acciones con el Ministerio de Salud y Bienestar Social.</p>	<p>No se cuenta con un documento actualizado que analiza detalladamente la coordinación, complementariedad y coincidencias con otros subprogramas. En ese sentido, tampoco se encuentra a nivel de los “Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay” referencias a organismos potencialmente complementarios como al Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social.</p>

10- Enfoque de género		A nivel del Diseño del Sub Programa Educación Inclusiva el tratamiento previsto que se brinda a las personas no presenta diferencias por género. Del mismo modo, a nivel de la normativa tampoco se registran tratamientos diferenciales de las personas en función de su condición de género.
------------------------------	--	--

12. Recomendaciones

12.1. Recomendaciones generales sobre el diseño del subprograma

Enuncie las recomendaciones más importantes para mejorar el diseño del subprograma. Analice por qué se debería adoptar cada recomendación y las posibles consecuencias de no hacerlo. Si existen, especifique las recomendaciones de modificación al modelo lógico del subprograma.

12.2. Recomendaciones sobre cada uno de los aspectos evaluados

Enuncie las recomendaciones sobre cada uno de los aspectos evaluados del diseño del subprograma, en especial aquellas relacionadas a las debilidades, señaladas en el apartado de conclusiones. Si no hay recomendaciones sobre alguna de las secciones, indíquelo. Use la siguiente plantilla.

Sección	Recomendaciones
1- Marco legal del subprograma	Se recomienda elaborar una guía sobre la normativa vigente, a modo de texto único de normas jurídicas, que permita sistematizar en un sólo documento la amplia diversidad de Leyes, Decretos y Reglamentos vinculados a Educación Inclusiva.
2- Contribución a las políticas nacionales	Se recomienda explicitar y detallar el aporte que se realiza a las políticas públicas nacionales, identificando los resultados intermedios que se esperarían alcanzar a partir de las acciones que impulsa el Sub Programa. Se recomienda seleccionar indicadores que permitan conocer el progreso en términos de las contribuciones que realiza el Sub Programa.
3- Justificación del subprograma	<p>Se recomienda generar un diagnóstico unificado (único documento) que permita describir la pluralidad de situaciones abarcadas dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como realizar una cuantificación de las mismas, dentro de las posibilidades materiales de realización.</p> <p>Se recomienda refinar el diagnóstico vinculado con alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con condiciones personales o de historia escolar</p>
4- Modelo lógico del subprograma	<p>Una primera recomendación general es potenciar el diseño general de la intervención adoptando las orientaciones establecidas en el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva. Desde el punto de vista teórico ofrece una aproximación más adecuada que el brindado por el Modelo Lógico Causal (b): programático.</p> <p>En lo relativo a la identificación de productos se recomienda revisar las definiciones actuales a efectos de reflejar adecuadamente los servicios que se prestan por parte del Sub Programa Educación Inclusiva.</p>

Sección	Recomendaciones
<p>5- Partes interesadas en el subprograma</p>	<p>Se recomienda la elaboración de un mapeo de partes interesadas a nivel de los distintos sectores donde el Sub Programa se implementa (público y privado), el papel que desempeñan cada uno de ellos, sus posiciones sobre el subprograma (resistencia, conflicto, cooperación, etc.) y los potenciales recursos que pueden brindar al Sub Programa.</p> <p>Se recomienda realizar una estrategia a partir de los resultados del mapeo de actores que permita minimizar las eventuales posturas adversas de actores claves y el aprovechamiento de las posturas favorables que permitan canalizar apoyos provenientes de actores claves (como organismos internacionales).</p>
<p>6- Población potencial, objetivo y focalización</p>	<p>En lo que respecta a la población potencial se recomienda realizar una estimación del volumen de personas que viven necesidades específicas de apoyo educativo que permita identificar y cuantificar la “demanda potencial” de los servicios. Asimismo, se sugiere que se puedan llevar estudios y/o relevamientos específicos, similares a los realizados por JICA. El estudio que tenía por objetivo tenía por objetivo general conocer la prevalencia de discapacidad en los departamentos seleccionados (Concepción, San Pedro, Cordillera, Itapúa, Misiones, Paraguarí, Alto Paraná, Canindeyú, Amambay y Ñeembucú), y caracterizar la población con discapacidad en esos departamentos (Jica, 2012).</p> <p>En lo relativo a la población objetivo se recomienda definir el volumen de personas a atender a nivel de las subpoblaciones y/o al menos a nivel de los servicios que se prestan en el marco de Educación Inclusiva.</p> <p>En lo que respecta a la cobertura, si bien se presentan limitantes para valorar la magnitud de la misma, resulta altamente relevante y consistente con la estrategia de cambio planteada por el Sub Programa continuar ampliando la prestación de servicios, vinculados tanto a Servicios de Atención Educativa Compensatoria, así como la reconversión de las escuelas especiales a centros de apoyo a la inclusión.</p>

Sección	Recomendaciones
<p>7- Indicadores, metas y evaluación</p>	<p>En relación a la información para la gestión se recomienda la identificación, definición y priorización de indicadores que permitan conocer los progresos realizados a nivel de procesos, productos y/o resultados a fin de poder valorar a eficiencia, eficacia y calidad del subprograma en su globalidad.</p> <p>En lo que respecta a las definiciones de metas a nivel del Sub Programa se recomienda identificar las mismas en relación a los distintos servicios que presta Educación Inclusiva. A tales efectos se sugiere que las mismas se nutran de la información actual en relación a las personas atendidas (que estaría arrojando una cobertura muy superior a la establecida por las metas actuales) e incluya un análisis de los recursos y capacidades existentes, y que al mismo tiempo sean desafiantes y factibles de alcanzar por parte de Educación Inclusiva.</p>
	<p>Vinculado a los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del subprograma se recomienda a partir de la experiencia acumulada por los equipos técnicos desarrollar mecanismos de evaluación para conocer la eficiencia, eficacia y calidad del Sub Programa Una fuente valida y pertinente a efectos de la selección de indicadores prioritarios puede analizarse el “Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” elaborado por la UNESCO y el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).</p>
	<p>A efectos de observar el resultado alcanzado en esta población se recomienda utilizar indicadores educativos siempre en comparación con el comportamiento de la población escolar sin necesidades de apoyos educativos específicos. Si bien la priorización debe ser realiza por los equipos técnicos nacionales, se sugiere atender aspectos vinculados con: (i) asistencia al sistema educativo (faltas, asistencia total en el año, etc.) y (ii) grados de culminación de los ciclos educativos (primaria, media, superior, etc.).</p>

Sección	Recomendaciones
Estructura programática	<p>En cuanto a la estructura programática para Educación Inclusiva, se recomienda que el Ministerio de Educación y Ciencias, considere los servicios que se prestan para hacer frente a las necesidades específicas de apoyo educativo, como un grupo de acciones que generan una actividad específica dentro de un programa sustantivo mayor.</p> <p>En ese sentido, se sugiere que el programa sustantivo mayor se proponga responder a los problemas generales que tiene la educación como tal, como la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna. Esto además se enmarca en los lineamientos establecidos en las normas legales que reglamentan la inclusión en el sistema educativo.</p>
Complementariedad con otros subprogramas	<p>En lo vinculado a la complementariedad con otros sub programas, se recomienda realizar un mapeo de posibles subprogramas que presten servicios dirigidos a la misma población potencial, como por ejemplo, los vinculados con Salud Pública.</p> <p>En función de los resultados que arroje el mapeo anteriormente recomendado, se sugiere diseñar estrategias de colaboración hacia los subprogramas, particularmente, la complementariedad entre los programas a nivel territorial.</p>

Sección	Recomendaciones
8- Enfoque de género	<p>En lo que respecta al enfoque de género se recomienda profundizar el análisis diferencial de las necesidades y/o problemas que aborda Educación Inclusiva para alcanzar una comprensión más profundas de las particularidades que rodean a varones y mujeres, incluyendo una estimación del volumen de personas que viven esa situación según género. En función de los resultados a los que se arribe se sugiere establecer estrategias que permitan abordar adecuadamente las particularidades que se puedan detectar por género.</p>

13. Bibliografía Principal Consultada

Ainscow, Mel & Echeita, Gerardo (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, Granada. Disponible en web:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2000). *“Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”*. United Kingdom: UNESCO & Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2001). *“Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”*. United Kingdom: UNESCO & Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Disponible en web: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Dirección General de Presupuesto. (2018). *Guía metodológica para el diseño y formulación de programas presupuestarios del Ministerio de Hacienda*. Asunción.

Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Alumnos matriculados en Educación Especial*. Registro Único de Beneficiario (RUE). Asunción.

Ministerio de Educación y Ciencias (2015). *Reglamentación del Régimen de Faltas y Sanciones (Resolución N°1/15)*. Asunción.

Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Lineamientos para un sistema educativo inclusivo (Resolución N° 17.267/18)*. Asunción.

Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Reglamentación de los Servicios de Atención Educativa Compensatoria -SAEC- (Resolución N° 22.715/18)*. Asunción.

Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Regulación de Dictámenes de Ajustes Razonables (Resolución N° 22.720/18)*. Asunción. Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Propuesta de Plan Operativo Institucional Sub Programa Educación Inclusiva Año 2019*. Asunción

Ministerio de Educación y Ciencias (2018). *Plan Operativo Institucional Sub Programa Educación Inclusiva Año 2018*. Asunción.

Ministerio de Educación y Ciencias (2017). *Plan Operativo Institucional Sub Programa Educación Inclusiva Año 2017*. Asunción

Ministerio de Educación y Ciencias (2016). *Plan Operativo Institucional Sub Programa Educación Inclusiva Año 2016*. Asunción

Ministerio de Educación y Ciencias (2015). *Plan Operativo Institucional Sub Programa Educación Inclusiva Año 2015*. Asunción

Ministerio de Hacienda (2018). *Clasificador presupuestario de ingresos, gastos y financiamiento Ejercicio Fiscal 2018*. Asunción.

Ministerio de Hacienda (2015). *El Balance Anual de Gestión Pública (BAGP) Año 2015 Formato de Presentación*. Asunción.

Poder Ejecutivo (2015). *Anteproyecto de Presupuesto*. Asunción

Poder Ejecutivo (2015). *Anteproyecto de Presupuesto*. Asunción.

Poder Ejecutivo (2016). *Anteproyecto de Presupuesto*. Asunción.

Poder Ejecutivo (2018). *Creación de la Comisión Interinstitucional de los ODS. Decreto N° 5.887*. Asunción.

Poder Ejecutivo (2000). “Reglamenta la implementación de la Ley N° 1535/99, “DE ADMINISTRACIÓN FINANCIERA DEL ESTADO” Decreto N° 8127/2000. Asunción.

Poder Ejecutivo (2018). «*GUÍA DE NORMAS Y PROCESOS DEL PGN 2018*» *DECRETO N° 8452/2018 ANEXO «A»*. Asunción.

Poder Ejecutivo (2018). *Reglamentación de la Ley N° 6026 Decreto N° 8452*. Asunción.

Poder Legislativo (2018). *Ley N° 6026/2018 Ejercicio Fiscal 2018*. Asunción

Poder Legislativo (2018). *Ley de Presupuesto Nacional N° 6.026 Ejercicio Fiscal 2018*. Asunción.

Poder Legislativo (1999). *Ley N° 1535 de Administración Financiera del Estado*. Asunción.

Poder Legislativo (1998). *Ley General de Educación (N°1.264/98)*. Asunción.

Poder Legislativo (2013). *Ley de Educación Inclusiva (N° 5.136/13)*. Asunción.

Poder Ejecutivo (2014). *Reglamentación de la Ley de Educación (Decreto N° 2.837/14)*. Asunción.

Presidencia de la República (2014). *Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030*. Asunción.

Presidencia de la República (2011). *Plan Nacional de Educación 2024*. Asunción.

Presidencia de la República (2018). *Informe Nacional Voluntario sobre la Implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asunción. Disponible en web: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/19877IVN_ODS_PY_2018_book_Final.pdf

República del Paraguay (1992). *Constitución Nacional*. Asunción.

Solla Salvador, Carmen (2013). “*Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*”. Save the Children, AECID. Madrid. Disponible en web: http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia_de_Buenas_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_vOK.pdf

JICA (2012). “*Estudio de Prevalencia de Discapacidad en la Región Oriental del Paraguay*”. JICA. Asunción.

14. Personas Entrevistadas

Lista de personas entrevistadas. Use la siguiente plantilla.

Nombre y apellido	Entidad, organización, lugar	Cargo, función, relación con el subprograma
Alicia Dure	MEC / DGEI - Entrevistas	Departamento de Gestión Administrativa
Walter Elias Santa Cruz	MEC / DGEI	Técnico - Dirección de Atención Educativa Compensatoria - AEC
Rossana Peña	MEC / DGEI	Técnico - Dirección de Atención a Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo
María Isabel Monges	MEC / DGEI	Jefe Interino - Departamento de Asesoría Jurídica
Elizabeth Caceres	MEC / Planificación	-
Laura Ramírez	MEC / Planificación	Dirección General de Planificación Educativa
Victor Diosnel Cristaldo Carvallo	MEC / DGEI	Director General de Educación Inclusiva
Elva Espínola	MH / DGP	-
Elvira Pereira	MH / DGP	-
Cristina Pereira	MH / DGP	-

Anexo I: Glosario⁴²

Actividad: conjunto de acciones específicas a la cual se le asignan recursos para la producción de los bienes y servicios.

Calidad son ciertos atributos predefinidos que deben tener los bienes y servicios para que puedan lograr el resultado inmediato.

Camino causal crítico: conjunto de causas identificadas que inciden con mayor fuerza en la atención del problema.

Eficacia es el grado de cumplimiento de los objetivos o metas.

Eficiencia es la relación entre los insumos y los productos.

Estructura programática: es la forma en la que se ordenan los subprogramas y sus categorías programáticas, para alcanzar los resultados.

Focalizar: consiste en concentrar la provisión de bienes y/o servicios en una parte de la población potencial con criterios y para propósitos claramente definidos.

Indicador: instrumento que permite medir el grado de cumplimiento de una meta de un resultado.

Insumos: son los recursos financieros, humanos y materiales que dispone un subprograma para realizar las actividades.

Meta: es la cuantificación de los resultados a alcanzar con los recursos asignados.

Modelo lógico causal: son las ideas sobre cómo los insumos se transforman en actividades que generan productos para lograr un resultado del subprograma.

Partes interesadas: son las entidades, organizaciones, grupos o individuos que tienen un interés directo o indirecto en el subprograma. Tales intereses pueden ser coincidentes, antagónicos o complementarios.

Población atendida: personas y entidades que reciben los bienes y servicios que genera el subprograma.

Población objetivo: conjunto de individuos que serán atendidos por el subprograma (demanda a ser atendida).

Población potencial: conjunto de individuos en los que se manifiesta el problema identificado (demanda).

Población total: conjunto total de individuos que conforman el sector al cual pertenece la entidad (referencial).

Presupuesto por resultados: es una metodología para orientar la asignación de recursos al logro de un resultado, para la generación de valor público.

Producto: es el bien o servicio que se provee a la población a fin de alcanzar los resultados del subprograma.

Proyecto: conjunto de actividades y/u obras con período definido de ejecución para mejorar la provisión de los bienes y servicios en el cumplimiento de un resultado.

⁴² Las definiciones presentadas aquí corresponden a la *Guía metodológica para el diseño de programas presupuestarios* y a la *Guía de monitoreo de los programas presupuestarios* elaboradas por el Ministerio de Hacienda.

Relevancia: es la importancia del conjunto de medidas adoptadas por un subprograma respecto de la política que lo justifica.

Resultado final: es el cambio en las condiciones de la población que se espera lograr en el largo plazo.

Resultado inmediato: es el efecto en el corto plazo logrado con la provisión de los bienes y servicios que permiten el logro del resultado intermedio

Resultado intermedio: es el cambio en las condiciones de la población en el mediano plazo que contribuye al logro del resultado final.

Resultados: cambios en las condiciones de la población a través de la entrega de bienes y servicios institucionales.

Subprograma: es la subdivisión de un subprograma cuando es necesario diferenciar un producto según la población objetivo.

Subprograma (sustantivo): conjunto de actividades y/u obras ordenadas que reflejan un proceso productivo orientado hacia un resultado.

Subprograma central (actividades centrales): es una categoría presupuestaria que comprende a las actividades orientadas a la gestión institucional sin resultar en una producción final.

Sección	Conclusiones		Recomendaciones
	Fortaleza	Debilidad	
1. Marco legal del subprograma	<p>Las normas establecen las competencias necesarias para que el Ministerio de Educación y Ciencias lleve adelante la implementación del Sub Programa Educación Inclusiva.</p> <p>Existe una amplia gama de normas (leyes, decretos y resoluciones) que regulan adecuadamente la temática específica</p>	No se aprecian debilidades significativas	Se recomienda elaborar una guía sobre la normativa vigente, a modo de texto único de normas jurídicas, que permita sistematizar en un sólo documento la amplia diversidad de Leyes, Decretos y Reglamentos vinculados a Educación Inclusiva.
2. Contribución a las políticas nacionales	Sub Programa cuenta con diferentes documentos que permiten inferir su vínculo con Políticas Públicas Nacionales de diferentes órdenes y alcances. Posee un vínculo consistente y es relevante en relación a diferentes marcos de política pública de corto, mediano y largo plazo.	Aún resta especificar explícita y detalladamente la manera en el que el sub programa contribuye al logro de los objetivos de las políticas nacionales a efectos de identificar los eslabones causales que se prevén activar a partir de la adopción del Modelo de Educación Inclusiva por el Sistema Educativo	Se recomienda explicitar y detallar el aporte que se realiza a las políticas públicas nacionales, identificando los resultados intermedios que se esperarían alcanzar a partir de las acciones que impulsa el Sub Programa.
3. Justificación del subprograma	<p>Las necesidades se encuentran adecuadamente formuladas en la medida que están conceptualmente definidas de formas consistentes y sustentadas en un paradigma Educativo Inclusivo.</p> <p>La adopción de un Modelo teórico potente, como el de la Educación Inclusiva, representa una fortaleza en la medida que se obtiene una mejor representación y problematización de los fenómenos educativos que se deseen abordar.</p>	Una oportunidad de mejora es la integración de los aportes de los diferentes documentos para generar un diagnóstico unificado que permita describir la pluralidad de situaciones que se buscan atender, así como realizar una cuantificación de las mismas. En particular las vinculadas con alumnos con altas capacidades intelectuales y alumnos con condiciones personales o de historia escolar.	Se recomienda generar un diagnóstico unificado (único documento) que permita describir la pluralidad de situaciones abarcadas dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo, así como realizar una cuantificación de las mismas, dentro de las posibilidades materiales de realización.

Sección	Conclusiones		Recomendaciones
	Fortaleza	Debilidad	
4. Modelo lógico del subprograma	<p>Los Modelos Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva y (b) programático, siguen en términos generales los lineamientos técnicos establecidos por el Ministerio de Hacienda en años anteriores, coincidente con el momento de diseño del Sub Programa</p> <p>Una de las principales fortalezas del Diseño del Sub Programa es que cuenta con una importante coherencia lógica interna con los elementos que la componen debido a la adopción del paradigma de Educación Inclusiva.</p>	<p>Los productos identificados explícitamente por el Sub programa, (i) los alumnos matriculados (Producto N° 561) y (ii) los alumnos con discapacidad visual atendidos integralmente (producto N° 1210), operan como medidas resumen de una multiplicidad de servicios prestados por Educación Inclusiva por lo que son una representación insuficiente de los mismos.</p> <p>La matriculación de los alumnos es una actividad o una acción que forma parte de un Servicio. No es un Producto en si mismo.</p> <p>Las definiciones de producto resultan insuficiente para apreciar la multiplicidad de servicios prestados por parte de Educación Inclusiva</p>	<p>Una primera recomendación general es potenciar el diseño general de la intervención adoptando las orientaciones establecidas en el Modelo Lógico Causal (a): Lineamientos Educación Inclusiva. Desde el punto de vista teórico ofrece una aproximación más adecuada que el brindado por el Modelo Lógico Causal (b): programático.</p> <p>En lo relativo a la identificación de productos se recomienda revisar las definiciones actuales a efectos de reflejar adecuadamente los servicios que se prestan por parte del Sub Programa Educación Inclusiva.</p>
5. Partes interesadas en el subprograma	<p>Las principales partes son: (a) los alumnos y sus Familias, tutores o encargados; (b) Docentes del sistema educativo que desempeñan diferentes roles (docencia directa, supervisión, dirección, etc.); (c) Otros organismos y entidades públicas; (d) la sociedad civil organizada y organismos internacionales. En general la valoración que se realiza es positiva en la relación a las innovaciones que se ha desarrollado.</p>	<p>En sentido estricto, el Sub Programa no ha elaborado un documento en que el analiza detalladamente las partes interesadas, el papel que desempeñan y sus posiciones sobre el subprograma.</p>	<p>Se recomienda la elaboración de un mapeo de partes interesadas a nivel de los distintos sectores donde el Sub Programa</p> <p>Se recomienda realizar una estrategia a partir de los resultados del mapeo de actores</p>

Sección	Conclusiones		Recomendaciones
	Fortaleza	Debilidad	
6. Población potencial, objetivo y focalización	<p>La población potencial y objetivo, identificada es formulada conforme a la problemática de desigualdades educativas que el subprograma ha sido creado a resolver. Además, se ha clasificado y detallado cada una de ellas, en base a las características que las componen.</p> <p>En efecto, la definición de la población potencial y objetivo es consistente con la justificación del subprograma, ya que el mismo pretende la inclusión en la escolarización de aquellos alumnos con discapacidad o desplazados por otras condiciones.</p> <p>Los criterios e instrumentos de focalización son apropiados dadas las definiciones de la población potencial y las sub poblaciones correspondientes. Los servicios cuentan con distintos instrumentos que permiten captar las características de la población con necesidades específicas de apoyo educativo.</p>	<p>En lo respectivo a la población objetivo persisten oportunidades de mejora en la medida que puedan planificarse de forma sistemática el volumen de personas a ser atendidas teniendo en cuenta esas sub poblaciones.</p> <p>Una aproximación para identificar la población potencial vinculada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo con algún tipo de discapacidad es el RUE. Sin embargo, ese instrumento requiere que las personas sean inscritas en el sistema educativo, lo que no refleja adecuadamente las personas con necesidades específicas de apoyo educativo que están por fuera del sistema educativo</p> <p>Del mismo modo, existen otras sub poblaciones para las cuales se requieren estrategias específicas para su cuantificación</p>	<p>En lo que respecta a la población potencial se recomienda realizar una estimación del volumen de personas que viven necesidades específicas de apoyo educativo. Asimismo, se sugiere que se puedan llevar estudios y/o relevamientos específicos, similares a los realizados por JICA.</p> <p>En lo relativo a la población objetivo se recomienda definir el volumen de personas a atender a nivel de las subpoblaciones y/o al menos a nivel de los servicios que se prestan en el marco de Educación Inclusiva.</p> <p>En lo que respecta a la cobertura, si bien se presentan limitantes para valorar la magnitud de la misma, resulta altamente relevante continuar ampliando la prestación de servicios, vinculados tanto a Servicios de Atención Educativa Compensatoria, así como la reconversión de las escuelas especiales a centros de apoyo a la inclusión.</p>

Sección	Conclusiones		Recomendaciones
	Fortaleza	Debilidad	
7. Indicadores, metas y evaluación	<p>Los indicadores construidos, son claros, no da lugar a interpretaciones diferentes, porque con la denominación da una pauta de lo que se desea medir. También cumplen con el criterio de relevancia, puesto que a partir del indicador se puede conocer los niveles de cobertura de la población objetivo y potencial que se encuentra inscripta en el sistema educativo.</p> <p>Durante los últimos cuatro años fueron definidas metas para los principales indicadores del Sub Programa.</p> <p>A partir del trabajo de campo realizado se constató que la definición de las metas se realiza analizando los valores históricos de cada una de ellas.</p> <p>El Sub Programa cuenta con una pluralidad de instrumentos y mecanismos para valorar temas pedagógicos y/o otros tipos de logros de los alumnos que son atendidos por los servicios de educación inclusiva. Este aspecto se valora muy positivamente en la medida que están destinados a conocer diversas temáticas acerca de los niveles de logros, estilos de aprendizaje y/o realización de distintos tipos de valoraciones acerca de los aprendizajes de cada de los beneficiarios.</p>	<p>En primer término si bien puede considerarse que la dimensión del indicador sobre matriculación es el adecuado, el ámbito no corresponde a Resultado Inmediato, sino más bien a proceso y/o producto intermedio en el mejor de los casos.</p> <p>Sin embargo, por si solos los indicadores del Sub Programa no son suficientes para valorar si el sub programa está funcionando de manera eficaz, eficiente y /o con calidad.</p> <p>A nivel del Sub Programa no se cuenta con un documento donde se hayan definido y formalizado los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del Sub Programa. Dada la capacidad técnica de los equipos es posible desarrollar esos mecanismos incorporando su experiencia acumulada y definiendo un set de indicadores que permitan valorar los resultados</p> <p>Asimismo, también se identifican instrumentos vinculados a aspectos de proceso y/o implementación de actividades que no permiten valorar la eficiencia, eficacia y/o calidad de los productos brindados por el Sub programa.</p>	<p>En relación a la información para la gestión se recomienda la identificación, definición y priorización de indicadores que permitan conocer los progresos realizados a nivel de procesos, productos y/o resultados a fin de poder valorar a eficiencia, eficacia y calidad del subprograma en su globalidad.</p> <p>En lo que respecta a las definiciones de metas a nivel del Sub Programa se recomienda identificar las mismas en relación a los distintos servicios que presta</p> <p>Vinculado a los mecanismos para evaluar los logros y/o resultados del subprograma se recomienda a partir de la experiencia acumulada por los equipos técnicos desarrollar mecanismos de evaluación para conocer la eficiencia, eficacia y calidad del Sub Programa</p>

Sección	Conclusiones		Recomendaciones
	Fortaleza	Debilidad	
8. Estructura programática	<p>En la medida que la Educación Inclusiva atiende a problemas que refieren a la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna podría considerarse parte de un programa sustantivo en forma general, y de manera específica, identificarse la actividad que agrupe las acciones que hacen al apoyo educativo específico.</p> <p>Esta posibilidad de ser parte de un programa sustantivo mayor se justifica en que la Educación Inclusiva presenta como problemas, los mismos que atañen a los alumnos que no tienen algún tipo de limitación o necesidad específica de apoyo educativo, como los descritos y caracterizados por la Educación Inclusiva.</p> <p>En ambos casos se comparte la preocupación por permitir que las personas mejoren sus posibilidades de accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna independiente de sus características particulares y/o personales.</p>	<p>Al respecto, la estructura actual presenta características que la apartan de los requerimientos metodológicos planteados en la actualidad por la entidad rectora en materia presupuestaria. En primer lugar, debido a que la nueva estructura presupuestaria propone tres tipos de programas (centrales, sustantivos y partidas no asignables a programas), no previéndose la figura de Sub Programas.</p>	<p>En cuanto a la estructura programática para Educación Inclusiva, se recomienda que el Ministerio de Educación y Ciencias, considere los servicios que se prestan para hacer frente a las necesidades específicas de apoyo educativo, como un grupo de acciones que generan una actividad específica dentro de un programa sustantivo mayor.</p> <p>En ese sentido, se sugiere que el programa sustantivo mayor se proponga responder a los problemas generales que tiene la educación como tal, como la accesibilidad, la permanencia y la conclusión oportuna. Esto además se enmarca en los lineamientos establecidos en las normas legales que reglamentan la inclusión en el sistema educativo.</p>

Sección	Conclusiones		Recomendaciones
	Fortaleza	Debilidad	
9. Complementariedad con otros subprogramas	A nivel de los equipos técnicos se manifiesta la necesidad de una mayor coordinación con otros organismos públicos. En particular se destaca la necesidad de coordinar acciones con el Ministerio de Salud y Bienestar Social.	No se cuenta con un documento actualizado que analiza detalladamente la coordinación, complementariedad y coincidencias con otros subprogramas. En ese sentido, tampoco se encuentra a nivel de los “Lineamientos para un sistema educativo inclusivo en el Paraguay” referencias a organismos potencialmente complementarios como al Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social.	En lo vinculado a la complementariedad con otros sub programas, se recomienda realizar un mapeo de posibles subprogramas que presten servicios dirigidos a la misma población potencial, como por ejemplo, los vinculados con Salud Pública. En función de los resultados que arroje el mapeo anteriormente recomendado, se sugiere diseñar estrategias de colaboración hacia los subprogramas, particularmente, la complementariedad entre los programas a nivel territorial.
10. Enfoque de género		A nivel del Diseño del Sub Programa Educación Inclusiva el tratamiento previsto que se brinda a las personas no presenta diferencias por género. Del mismo modo, a nivel de la normativa tampoco se registran tratamientos diferenciales de las personas en función de su condición de género.	En lo que respecta al enfoque de género se recomienda profundizar el análisis diferencial de las necesidades y/o problemas que aborda Educación Inclusiva para alcanzar una comprensión más profundas de las particularidades que rodean a varones y mujeres, incluyendo una estimación del volumen de personas que viven esa situación según género. En función de los resultados a los que se arribe se sugiere establecer estrategias

			que permitan abordar adecuadamente las particularidades que se puedan detectar por género.
--	--	--	--

Ministro de Hacienda

Benigno López

Viceministro de la Subsecretaría de Estado de Administración Financiera (SSEAF)

Oscar Llamosas

Directora General de Presupuesto

Teodora Recalde de Spinzi

Equipo Gestor de Evaluación

Coordinación

Coordinación de Monitoreo y Evaluación del Gasto Público

Monserrat Díaz

Supervisión

Departamento de Evaluación del Gasto Público

Elvira Pereira

Revisión Técnica

Departamento de Evaluación del Gasto Público

Katherine Viveros, Elva Espínola, Cristina Pereira, Karen Torres

