

Metodología para la formulación y evaluación de recursos humanos en gerencia educativa

Curso de Capacitación y Actualización
para Planificadores de la Educación

Programa de Formación de Recursos
Humanos en Gerencia Educativa



Patricio Chaves Z.

CINTERPLAN, Venezuela- OEA
Caracas, 1993

Primera edición: octubre de 1990
Segunda edición: octubre de 1991
Tercera edición: febrero de 1992
Cuarta edición: noviembre de 1993

CINTERPLAN es un organismo creado en Venezuela en 1970, previa firma de un acuerdo entre el Gobierno de Venezuela y la Organización de los Estados Americanos (OEA). Su propósito es cooperar con los países del continente, a través de los ministerios de Educación y centros de investigación educativa, en las acciones dirigidas a mejorar la gestión y el planeamiento de la educación sobre la base de los estudios e investigación pertinentes.

Las opiniones expresadas en los artículos, estudios y otras colaboraciones firmadas, son de exclusiva responsabilidad de sus autores y su publicación no significa que CINTERPLAN necesariamente las comparta.

Las publicaciones de CINTERPLAN pueden obtenerse en su sede en la dirección mencionada anteriormente.

I.S.BN. 980-6062-32-9

CINTERPLAN, Av. Los Chorros con Calle Acueducto, Edif.
Asovicar, Altos de la Urbanización Sebuacán.
Apartado Postal 70060
Caracas, 1071-A Venezuela
Teléfonos: 285.58.60, 284.09.34
Fax: 284.85.21, 284.49.75

PRESENTACIÓN

El Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el Planeamiento Educativo (CINTERPLAN) tiene por misión entre otras, la de dar apoyo y asistencia técnica a los gobiernos de la región en los esfuerzos que éstos realizan para aumentar la eficiencia y eficacia de sus sistemas educativos, contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de la educación y lograr propósitos educativos comunes. Entre sus objetivos y atribuciones está el de elaborar, desarrollar y proponer metodologías e instrumentos de planificación y de gestión de recursos humanos, técnicos y financieros en el campo de la educación, así como para la formulación y evaluación de proyectos educativos que contribuyan a mejorar la eficiencia y eficacia en la gestión de las organizaciones tanto públicas como privadas.

El presente trabajo es el tercero de una serie modular que ha sido elaborada a manera de guía y de material de apoyo instruccional para nuestro Programa de Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa. El mismo, se inscribe también dentro del objetivo de contribuir con la formación, capacitación y actualización de todas aquellas personas dedicadas al quehacer educativo en términos generales y, más específicamente, a los especialistas y técnicos en planeamiento de la educación, a los fines de atender a un tercer objetivo como es el de fortalecer las capacidades planificadoras de todas las partes del sistema.

En esta oportunidad y en atención a la consensual necesidad de redefinir el aspecto instrumental del planeamiento educativo como consecuencia de la natural y creciente demanda de participación colectiva, de la necesidad de enfrentar nuevos problemas, de la presencia de nuevos actores en el proceso de toma de decisiones y del nuevo papel que el Estado y la sociedad civil deben asumir para satisfacer las necesidades educativas de la población en situaciones de poder compartido y con las restricciones que impone las dificultades financieras presentes se propone el enfoque Estratégico Situacional como una herramienta que permite planificar innovadoramente en un marco de participación, armonización y eficacia.

En suma, los contenidos del trabajo acá expuestos intentan ofrecer algunas respuestas a las múltiples interrogantes que se nos plantean en el momento de la explicación de los problemas educativos, de la búsqueda de alternativas de solución a los mismos y a las restricciones con los cuales nos encontramos en el proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos para hacer viable la ejecución del plan.

Como ha sido tradición, CINTERPLAN expone ideas, enfoques y juicios técnicos sobre diferentes temas o problemas de indiscutible importancia y trascendencia para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, advirtiendo que ello no significa necesariamente que el Centro adhiera o patrocine determinadas ideas, concepciones y/o tendencias, las cuales son de absoluta responsabilidad de sus autores. El propósito de la institución es, fundamentalmente, difundir información seleccionada y destacar esencialmente la necesidad de mayores estudios sobre problemas o temas relevantes del desarrollo de la Educación, tratando de provocar diálogos técnicos y análisis interdisciplinarios sobre ellos, que puedan contribuir a mejorar las decisiones en estos aspectos de la educación.

Dr. Emil Alvarado Vera
Director de CINTERPLAN

INDICE

I. Introducción	7
II. Elementos teórico-conceptuales para una propuesta metodológica de formulación y evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico	10
2.1 Los problemas educativos como problemas situacionales	10
2.2 Concepto de proyectos educativos	12
2.3 La formulación y evaluación de proyectos educativos para el proceso de toma de decisiones en la gestión educativa	13
2.4 Los sujetos del proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos	15
III. Caracterización de la propuesta metodológica para la formulación y evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico	16
3.1 La necesaria relación y articulación entre formulación y evaluación de proyectos educativos ..	16
3.2 Características de la propuesta metodológica	17
3.3 Las fases del proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos	18
IV. Procedimiento metodológico para la formulación de proyectos educativos con un enfoque estratégico	20
Fase I: Identificación de la situación educativa inicial.....	20
Fase II: Análisis explicativo de la situación educativa inicial.....	23
Fase III: Identificación de los Centros Críticos de Intervención del Problema Educativo	25
Fase IV: Diseño de la Situación Objetivo y del Programa Educativo Direccional.....	26
Fase V: Análisis de restricciones y selección de los proyectos educativos de acción.....	29
Fase VI: Identificación, análisis y evaluación de los actores educativos involucrados en los proyectos de acción	30
Fase VII: Diseño operativo de los proyectos de acción.....	32
V. Procedimiento metodológico para la evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico	34
Fase I: Diseño de la evaluación y análisis de la demanda de evaluación.....	35
Fase II: Análisis de la consistencia interna del proyecto educativo.....	37
Fase III: Análisis de la direccionalidad del proyecto educativo	38
Fase IV: Seguimiento y evaluación de los productos esperados	40
Fase V: Evaluación de los resultados finales del proyecto educativo.....	41
Fase VI: Evaluación del grado de ejecución del programa educativo direccional.....	43
Fase VI: Elaboración del informe final de evaluación	43
Bibliografía	45

I. Introducción

Durante más de treinta años la Educación y la Planificación Educativa en América Latina fueron consideradas como los elementos motrices para lograr el desarrollo económico y social de los pueblos del continente. En efecto, a partir de la década de los sesenta, el discurso político educativo subrayaba las diversas funciones que la educación podría cumplir en el camino hacia el desarrollo: estimular el proceso de cohesión y consolidación de los Estados nacionales; permitir la "movilidad social" promoviendo la igualdad de oportunidades educativas y laborales en toda la población y coadyuvar al crecimiento económico mediante la generación de mano de obra calificada para el proceso de producción de bienes y servicios en la sociedad.

En el transcurso de los años, diversas investigaciones de carácter empírico realizadas en distintos países de la región demostraron que el postulado según el cual la planificación educativa iría a contribuir con el crecimiento económico, la creación de formas más democráticas de gobierno y una mayor igualdad económica y social había perdido credibilidad.

¿Qué ha sucedido con la Planificación Educativa? ¿Por qué no ha podido cumplir con estos objetivos? Sin duda, es importante dilucidar las razones del fracaso de la planificación educativa en las décadas anteriores para comprender los problemas que hoy tiene que afrontar, así como sus posibles soluciones.

Es necesario admitir, inicialmente, que la educación no es irrelevante para alcanzar los objetivos anteriormente indicados, pero es obvio, también, que ella es sólo uno de los variados ingredientes para el desarrollo económico y social de un país.

Esta premisa, sin embargo, no salva la evidencia de que la planificación educativa, al igual que la planificación en general, atraviesa por una crisis que, desde nuestra perspectiva, no responde sólo a deficiencias de carácter metodológico sino, y sobre todo, a deficiencias de los supuestos teóricos sobre las que ésta descansa.

Desde esta perspectiva, en este trabajo se sostienen seis tesis que pueden ser consideradas como limitaciones teórico-metodológicas de la planificación educativa vigente:

1. La planificación educativa es concebida como una actividad eminentemente técnica y logística. El planificador de la educación realiza ejercicios de implementación de decisiones previamente tomadas, con base a un conjunto de herramientas que pretenden solucionar problemas muy concretos que son analizados sin un contenido político, social o de valores. Se produce una brecha entre la "acción técnica": manejo de instrumentos desprovistos de esencia política y de investigación, y la "acción política": toma de decisiones que corresponden a los intereses o criterios de los niveles directivos de las instituciones y el Estado.

2. El campo de acción de la planificación educativa es asumido desde una perspectiva sectorial. Los problemas que pretende enfrentar son percibidos como problemas exclusivamente de carácter educativo perdiendo la perspectiva del carácter heurístico de la sociedad y por lo tanto de los problemas sociales.

3. El centro de la preocupación de la planificación educativa es el futuro. Se planifica el *debe ser*, esto es se prevén acciones para conseguir resultados a mediano y largo plazo sin tomar en cuenta el *ser*, es decir el presente y el ahora, como espacio de acciones inmediatas que se constituyen en el punto de partida para la construcción del futuro.

4. El planificador educativo tiene una visión "egocéntrica" de los problemas y los procesos educativos. Se considera que los problemas y la realidad educativa sobre las que se actúa son analizadas y modificadas solo por él y no por otros sujetos sociales. No se percibe que en el contexto social y educativo, interactúan a sus propios intereses, visiones y "estilos educativos".

5. De la concepción tradicional de la planificación educativa se deriva una atención prioritaria a los aspectos cuantitativos de la educación. La ampliación de las matrícula en los diferentes niveles, la expansión de los servicios educativos, la reducción de las tasas de repitencia y expulsión, etc., han sido los problemas centrales de preocupación de los planificadores educativos, dejando de lado los aspectos cualitativos que tienen que ver, fundamentalmente, con *el mejoramiento de los procesos y de los productos educativos*.

6. La participación de las poblaciones involucradas en el proceso de diseño, formulación, gestión y evaluación de los planes, programas y proyectos educativos es casi inexistente. Quienes planifican son los técnicos, muchas veces alejados de la realidad que pretende ser modificada, sin tomar en consideración la riqueza de la imaginación, la creatividad y la innovación que pueden aportar los agentes colectivos en las diferentes etapas de la planificación.

Estos elementos, que se constituyen en características de los procesos de planificación de la educación vigente en los países de América Latina y el Caribe, evidencian la necesidad de una nueva concepción, perspectiva y operatividad de la planificación educativa, y suponen un reto de cambio en la planificación como proceso para la gestión y la toma de decisiones en la educación.

La presente propuesta metodológica, enmarcada en el nivel más operativo y de mayor concreción de la planificación: *la formulación y evaluación de los proyectos educativos* con un enfoque estratégico, se propone enfrentar este reto. Reto que se inscribe en el imperativo ineludible de aportar al cambio de la realidad educativa, y por lo tanto social, de nuestros pueblos de acuerdo con los intereses y las necesidades de los grupos mayoritarios.

Para ello, partimos de dos factores que caracterizan el contexto dentro del cual, necesariamente, debe situarse un enfoque alternativo de planificación educativa:

- El conjunto de variables y elementos —económicos, sociales, culturales, etc.— que determinan y condicionan al proceso educativo de una sociedad, lo hacen de la misma manera a la planificación educativa. Por lo tanto, la planificación de la educación se constituyen en un *proceso social* que, con sus propios contenidos, métodos y técnicas, forma parte de un proceso más amplio que es el proceso de desarrollo social. Desde esta perspectiva, la planificación no es sólo técnica, logística o instrumento de las políticas educativas previamente asumidas sino un método revestido de lo político y lo ideológico, que expresa y hace viable esas políticas en un contexto social determinado en el cual influye y por el cual es influida.

- Actualmente, el proceso de desarrollo social en el que se inscribe la planificación educativa se enfrenta ante una realidad de crisis económica, de mayor concentración de la riqueza y, sobre todo de crecimiento de la pobreza en cada vez más amplios sectores de la población. Esta realidad conlleva la necesidad de tomar en consideración los escasos recursos económicos, organizativos y de poder con los que cuentan las sociedades latinoamericanas. Por ello, se torna indispensable que la planificación de la educación atienda a *elementos prioritarios que van a imprimir la dinámica adecuada al proceso de desarrollo educativo*. Acudir a la imaginación, creatividad y participación, no sólo de los planificadores, sino de los agentes colectivos involucrados en el proceso educativo e integrar los elementos técnicos espontáneos e informales de la realidad social, son tareas imprescindibles para asumir coherentemente las limitaciones y mejorar las condiciones educativas, y por lo tanto sociales, de las poblaciones.

A partir de este marco general, en el capítulo I de este trabajo se definen y explicitan los elementos teórico-conceptuales para la formulación y evaluación de los proyectos educativos desde un enfoque estratégico. El capítulo II presenta la caracterización general de la propuesta puntualizando las fases del proceso de formulación y evaluación dentro de la lógica del proceso. En el capítulo III se desarrolla el procedimiento metodológico para la formulación de los proyectos educativos explicando cada uno de los momentos y los instrumentos técnico-operativos de dicho procedimiento. Finalmente, el capítulo IV presenta el procedimiento para la evaluación de los proyectos educativos siguiendo la lógica del proceso de formulación y explicando el uso y manejo de los instrumentos y técnicas propuestas.

II. Elementos teórico-conceptuales para una propuesta metodológica de formulación y evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico

2.1 Los problemas educativos como problemas situacionales

Todo sujeto, institución, organismo o fuerza social que diseña, formula y ejecuta un proyecto social está tratando de intervenir en la realidad social concreta con el fin de modificar las características que presenta esa realidad. De la misma manera, quien formula y ejecuta un proyecto educativo pretende introducir cambios en una realidad educativa concreta. Ej.: mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en

las instituciones de nivel primario del país, reducir las tasas de repitencia y "deserción" de los estudiantes de liceos públicos de determinada región, etc.

El planificador de la educación se propone generar cambios y alterar la realidad educativa porque frente a ella se encuentra inconforme. Considera desde su perspectiva, que las características de esa realidad educativa concreta son negativas o presenta deficiencias y carencias. Ej.: mala calidad de la educación que se imparte en el nivel primario; altas tasas de repitencia y "deserción" en los liceos públicos, etc. El planificador percibe, además, que tiene los medios y la capacidad suficiente para revertir esa situación inicial y generar los cambios deseados mediante sus proyectos de acción.

A esta realidad educativa *concreta, insatisfactoria y superable* que el planificador quiere modificar mediante las acciones y operaciones previstas en el proyecto educativo denominados *problema educativo*.

Ahora bien, la complejidad de la realidad social, espacio en el cual los hombres generan y reproducen todas las actividades relacionadas con su vida, hace muy difícil establecer con certeza los límites de la realidad educativa y determinar con exactitud cuáles problemas de esa realidad pueden ser considerados problemas educativos. En otras palabras, ¿hasta qué punto una realidad que tiene que ver con los procesos o hechos educativos puede ser considerado problemas, exclusivamente, educativos?

Sin duda, un problema, por sus características esenciales y por sus determinantes, puede ser catalogado de orden político, económico, cultural, institucional, etc. Esos factores influyen en el problema educativo, y, a su vez, él puede incidir en la concurrencia de otros fenómenos que rebasan la esfera considerada estrictamente educativa. Por ejemplo, el problema de las altas tasas de repitencia y "deserción" de los estudiantes de bachillerato, es un problema que se inscribe en el ámbito educativo de la realidad social, pero que, sin embargo, responde a una serie de condicionantes que rebasa los límites de lo educativo y que tiene que ver con problemas de nutrición, trabajo prematuro, subempleo, entre otros.

Los problemas educativos, entonces, se caracterizan por la "multidimensionalidad" de la realidad en que estos se verifican. Tanto por el conjunto de factores, de distinto orden de la realidad social que lo determinan o lo condicionan, cuanto por los efectos, en esos distintos ámbitos de lo social, que él produce. Ello hace, además, que el proceso de intervención en la realidad educativa, mediante la ejecución de proyectos educativos, se verifique en un contexto de mayor complejidad, en el cual existe un conjunto de relaciones más rico y en donde se presentan múltiples factores que se interrelacionan y que, obviamente, dificultan la apreciación metodológica.

Por otra parte, ¿hasta qué punto la realidad educativa concreta, con la cual el planificador se encuentra inconforme y en consecuencia desea modificar es un problema educativo para otros actores, instituciones o fuerzas de la sociedad?

La respuesta a esta pregunta implica varios aspectos a considerar.

En primer lugar, es obvia la interrelación del planificador en la realidad educativa con otros actores sociales. En efecto, el planificador no se encuentra solo en el contexto educativo que pretende modificar. En ese contexto interactúan también una serie de instituciones, fuerzas y actores sociales, algunos con más poder que otros, que directa o indirectamente tienen relación con el fenómeno al cual el planificador concibe como problema educativo.

En segundo lugar, cada uno de esos actores o fuerzas sociales tiene su forma propia de percibir la realidad. Cada uno de ellos desde su perspectiva, su visión y su "autorreferencia" analiza, explica y trata de modificar —o no— esa realidad. Por lo tanto, identificar a un hecho educativo concreto como un problema educativo es simplemente una forma de comprender la realidad, pero no la única; y, a esa explicación de la realidad pueden sumarse, permanecer indiferentes u oponerse la visión y la acción de otros actores o fuerzas sociales.

¿Cuáles son los factores que modifican la percepción de los distintos actores educativos frente a problemas concretos? En el plano teórico conceptual de los procesos educativos, se pueden identificar tres factores que influyen en la visión de los sujetos sociales para la definición de un fenómeno educativo como problema. A estos tres factores, los denominamos *factores de influencia de la autorreferencia educativa de los actores sociales*:

1. El "*Estilo Educativo*" (Rama, 1984) que asumen los actores sociales. Esto quiere decir la función que otorga el actor a la educación en el proceso de construcción de su imagen societal en la sociedad que quiere construir. En otras palabras, la forma como se articula la educación en el proceso de desarrollo económico y social, desde la perspectiva del actor.

2. Las *teorías o enfoques* que el actor admite como válidos para el análisis de la educación. Son los criterios teórico-metodológicos con los cuales el actor aborda los problemas y los procesos educativos. Sea desde un enfoque desarrollista, reproductivista, de demandas educativas, etc.

3. La *teoría del aprendizaje* que el actor adopte. Es decir, el conjunto de criterios, técnicas y métodos que el actor considere más adecuadas para el proceso enseñanza-aprendizaje: el conductismo, el humanismo, el socio-construccionismo, etc.

Los aspectos relacionados con las múltiples referencias frente a los problemas educativos evidencian el carácter político de la planificación educativa. La intervención en la realidad educativa implica ámbitos de incertidumbre, complejidad y conflicto en las relaciones, debido a la acción de múltiples actores que están presentes en el contexto educativo y al mayor o menor grado de poder que estos ejercen en ese contexto.

Las características de "multidimensionalidad" y de múltiples percepciones de los actores sociales en relación a los problemas educativos —que son característicos de los problemas sociales en general—, dan origen al concepto de "Problemas Educativos Situacionales": *hechos o fenómenos insatisfactorios y superables de una situación educativa inicial dada, que están condicionados y determinados por un conjunto de factores de distintos ámbitos de la realidad social y alrededor de los cuales interactúan varios actores y fuerzas sociales con distintas autorreferencias.*

En el ámbito operativo de esta propuesta, el concepto de problemas educativos situacionales tiene dos implicaciones:

1. La necesidad de tomar en consideración el carácter multidimensional para *la explicación de la realidad o del fenómeno educativo*, y, para el diseño de los cursos de acción que sean suficientes en la consecución de la situación-objetivo.

2. La evidenciación de un requerimiento esencial para construir la viabilidad del proyecto educativo: *el análisis del conjunto de actores y fuerzas sociales que tienen relación con el problema educativo, así como de sus autorreferencias, sus intereses y del grado de poder que estos tienen.*

2.2 Concepto de proyectos educativos

En líneas anteriores decíamos que el planificador de la educación cuando planifica trata de intervenir en la realidad, que su intervención en la realidad es para modificar una situación inicial de esa realidad y para construir una situación-objetivo, de acuerdo con su autorreferencia

Este proceso se verifica de la siguiente manera: una vez identificado y explicado el problema educativo situacional, el planificador se plantea cual debe ser el cambio que se producirá en esa realidad educativa concreta. Es decir, de acuerdo a su autorreferencia, el planificador identifica las características que debe tener la situación educativa objetivo que desea construir mediante su intervención. Del *ser educativo* pasa al *debe ser educativo*.

El planificador realiza tal ejercicio de análisis y abstracción porque esta consciente de que *puede* intervenir y modificar la realidad. En definitiva, considera que puede realizar una serie de acciones y operaciones que le permitan ir construyendo su situación-objetivo.

Al *conjunto coherente de operaciones y acciones que permiten modificar una situación educativa inicial determinada en una situación-objetivo caracterizada por un conjunto de factores de orden social que permiten mejorar las condiciones educativas del contexto y de la población en donde se interviene* denominamos *proyecto educativo*.

Este concepto de proyecto educativo presenta algunas consecuencias de orden metodológico que deben ser puntualizadas:

1. El proyecto educativo se constituye en la *unidad más operativa* del proceso de planificación educativa. Es el "instrumento" más manejable y con el cual es más fácil operar en el proceso de construcción de la situación-objetivo. El conjunto de las acciones y operaciones concretas es el que permite la modificación de la realidad.

2. El proyecto educativo es el conjunto de acciones y operaciones que, generalmente, están orientadas a la producción de determinados bienes educativos o a la prestación de servicios educativos específicos. Son esos bienes y servicios los que van generando los cambios y solucionando el problema educativo específico de la población en la que actúa.

3. El concepto de proyecto educativo como unidad operativa del proceso de planificación de la educación rompe el esquema prescriptivo y normativo de la planificación educativa tradicional. La planificación es acción concreta. No es sólo diseño del *deber ser* sino construcción del *ser*. El planificador de la educación al planificar actúa, no sólo diagnóstica y prescribe.

2.3 La formulación y la evaluación de los proyectos educativos para el proceso de toma de decisiones en la gestión educativa

Uno de los factores que evidenciamos anteriormente como problemas de la planificación educativa tradicional es la brecha que se produce entre la acción técnica y la acción política de la planificación. Generalmente, el planificador de la educación es considerado como un técnico que diseña y formula proyectos educativos para operacionalizar políticas previamente asumidas por alguien a quien le corresponden la toma de decisiones. En este caso, el planificador en realidad no influye y menos aún modifica la realidad. Simplemente realiza un ejercicio-técnico que en el mejor de los casos, legitima las decisiones o acciones políticas de otros actores que son aquellos que por el grado de poder que tienen si generan procesos y resultados en el contexto educativo.

El proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos se enmarca en un proceso más amplio que es el de la gestión de la educación (Gerencia Educativa): conjunto de decisiones y acciones de los cuadros altos y medios de las instituciones educativas que se ejecutan para el cumplimiento de objetivos educativos, la producción de productos y servicios educativos y una mayor y más justa distribución de esos productos y servicios.

El planificador, desde esta perspectiva, debe formular y evaluar proyectos educativos con el fin de incrementar la capacidad de gestión de la educación. La formulación y la evaluación de proyectos educativos deben constituir un insumo que alimente el complejo marco del que emergen decisiones sobre políticas y sobre asignación de recursos en el proceso de la gestión educativa.

El proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos debe volverse capaz de alimentar circuitos de retroalimentación de información hacia diferentes etapas o instancias de la gestión educativa y adquirir así todo su valor técnico-político en el camino de racionalización de la gestión.

Ahora bien, la gestión educativa, a su vez, se inscribe dentro de lo que se denomina "estructura de poder", es decir, dentro del espacio de donde emanan y ejecutan las decisiones. En efecto, una decisión educativa o de cualquier índole, es indudablemente una acción política. Tanto porque al tomarla se está ejerciendo poder, cuanto porque al decidir se producen una serie de repercusiones sociales, económicas, políticas, etc.

Al adquirir un carácter exclusivamente técnico o logístico, y no reconocerla dentro del marco de la gestión educativa, la planificación de la educación se va alejando cada vez más de la fuente primigenia desde donde emanan las decisiones: la estructura de poder, de la cual sin duda forma parte y en la cual también incide directa o indirectamente.

Si adoptamos el criterio de que formular o evaluar proyectos educativos no es un ejercicio normativo o prescriptivo sino una acción concreta en la realidad de la planificación de la educación es obvio que la relación de la planificación de la educación con el proceso de toma de decisiones no puede limitarse a la capacidad de proponer o preparar decisiones, menos aún a legitimarlas, sino que debe ampliarse a la capacidad de *generar procesos decisorios*; es decir crear, en la acción corrientes de decisión. Esto significa que el proceso de toma de decisiones varía. En él ya no solamente intervienen actores o fuerzas que tradicionalmente han ejercido el poder sino que participan otros agentes y factores que anteriormente eran ajenos al proceso de la planificación educativa.

En definitiva, cuando se formula y se evalúa un proyecto educativo se alimenta el abanico de posibilidades del proceso de toma de decisiones de la gestión educativa, pero, también, se impulsa y se promueve una corriente de decisión específica en función de las referencias de los actores que intervienen en ese proceso. De esta manera, se cierra la brecha entre la dimensión técnica de la planificación y la dimensión política del proceso decisorio en la gestión educativa.

2.4 Los sujetos del proceso de formulación y evaluación de los proyectos educativos

La aceptación del carácter técnico-político de la planificación educativa, y de la necesaria modificación del proceso de toma de decisiones en la gestión educativa, involucra otro factor esencial a

considerarse en la formulación y evaluación de los proyectos educativos: *la participación de los agentes comunitarios involucrados en ese proceso*.

Si planificar es actuar sobre un contexto y una población determinada, lógicamente esa población no puede permanecer pasiva ante el conjunto de acciones que se realizan. La incorporación de la población involucrada al proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos propicia las condiciones y oportunidades para compartir y generar reflexiones socializadas sobre los problemas educativos, favorece la democratización de la información, amplía las referencias y conocimientos sobre las condiciones objetivas y subjetivas en las que tendrá lugar la intervención; en definitiva, permite expandir y democratizar los servicios educativos y mejorar los procesos y los productos educativos, objetivo último y fundamental de la planificación de la educación.

En lo estrictamente técnico-operativo, la participación de la población-objetivo enriquece las operaciones de diseño y prueba de instrumentos, amplía las estrategias metodológicas y permite el establecimiento de mecanismos de retroalimentación más veraces y oportunos en la gestión educativa, todo ello porque se trata de la entrada de informantes directos en el juego y racionalidad científico-técnica del proceso de formulación y evaluación de los proyectos educativos.

Sin embargo, si bien es cierto que la participación de la comunidad es indispensable por las razones anteriormente expresadas, también es cierto que no se puede convertir a los agentes comunitarios involucrados en la única fuente depositaria de la verdad. La explicación de los problemas educativos, tanto para la formulación como para la evaluación de los proyectos, requiere de una característica obligatoria: *la objetividad*. Para lograr tal característica es, sin duda, indispensable conciliar los recursos técnico-profesionales del agente planificador con la participación de los actores directos de la población involucrada. Esta es la mejor fórmula de compensación, equilibrio y de control recíproco en el análisis, explicación y transformación de los problemas educativos.

III. Caracterización de una propuesta metodológica para la formulación y evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico

3.1 La necesaria relación y articulación entre formulación y evaluación de proyectos educativos

En términos generales, la condición central de esta propuesta metodológica se orienta a preservar la debida articulación entre la formulación de los proyectos educativos y la evaluación de los mismos. Procesos estos que no pueden ser entendidos teóricamente ni asumidos metodológicamente por separado, porque los dos pertenecen a un proceso común más general: la Planificación Educativa.

Si asumimos que la formulación de proyectos educativos es el proceso de diseño de los *cursos de acción*, a partir del análisis explicativo del problema educativo, para la consecución de la situación-objetivo; y, que la evaluación es el análisis indagatorio sobre los procesos, resultados, productos e impactos que generan esos cursos de acción en un contexto y población determinada, entonces, es obvio, que los dos: formulación y evaluación, son componentes sustanciales del proceso de planificación educativa, y por lo tanto, de gestión de la educación.

La relación y articulación de estos dos ámbitos o momentos de la planificación educativa (los llamamos ámbitos o momentos y no etapas porque se trata de un proceso continuo en el cual ninguno queda atrás definitivamente ni se agota en una sola instancia), se la puede entender mejor a partir de la concepción sistémica de planificación.

De manera muy sencilla, un sistema es un conjunto de componentes que mantienen relaciones entre sí y con el exterior del conjunto. La acción de cada uno de estos componentes es interdependiente y complementaria en función del cumplimiento de algún objetivo común.

Los elementos de definición del sistema de planificación educativa, entendiéndolo dentro del proceso de gestión de la educación, serían:

1. Objetivo del sistema: *racionalización de la gestión de la educación*. Entendiéndose como racionalización a la *relación de eficiencia entre los medios educativos*: técnicas, métodos, infraestructura, docentes, etc., y los *fines educativos*: mejoramiento de la calidad de los procesos y productos educativos y de la distribución de los mismos.

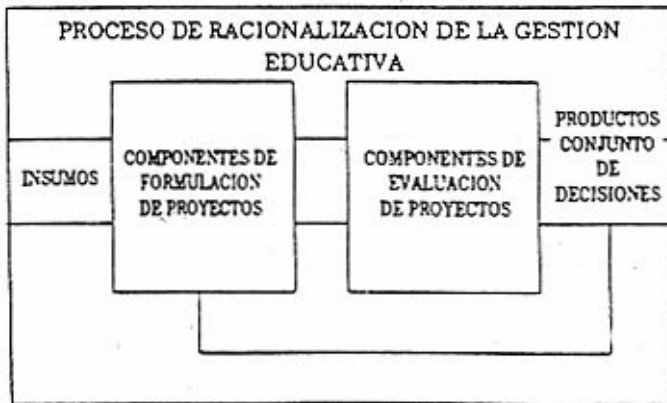
2. Subsistemas o componentes: 2.1 *Componentes de formulación* que diseña los cursos de acción y que alimenta el proceso de evaluación. 2.2 *Componente de evaluación* que analiza los resultados, productos e impactos de esos cursos de acción y que alimenta la formulación (evaluación ex-ante) y reformulación de los mismos (evaluación concurrente y ex-post).

3. Productos: conjunto de decisiones que se toman y que se convierten en acciones concretas de modificación de la realidad educativa.

4. Insumos: recursos humanos y materiales y la información de la realidad educativa.

El Gráfico 1 ilustra la idea de la planificación como sistema y la articulación entre formulación y evaluación de proyectos educativos.

Gráfico I. Sistema de planificación



3.2 Características de la propuesta metodológica

A partir de las limitaciones de la planificación educativa tradicional y de la presentación de los fundamentos de orden teórico que sustentan este trabajo, inscribimos la presente propuesta dentro de un *Enfoque Estratégico*. Como bien lo anota Matus (1987) varios son los significados que se le puede dar al concepto de *Estrategia*. Sin embargo, para fines de nuestra propuesta, seis son los elementos fundamentales que caracterizan y ubican esta propuesta metodológica dentro de un enfoque estratégico.

1. Está fundamentada en una *racionalidad tecno-política*. No se considera, exclusivamente, una metodología que permite escoger alternativas y seleccionar los instrumentos y los medios para el cumplimiento de objetivos, concepción propia de la racionalidad técnica. Se la asume como un proceso que está cruzado por elementos de orden político que deben ser considerados en los distintos ámbitos de la formulación y evaluación de los proyectos educativos.

2. El abordaje del fenómeno o hecho educativo que se intenta modificar o evaluar: "Problema educativo situacional", se realiza desde una *perspectiva holística*. Admite la integración de múltiples y variadas ópticas y referencias del fenómeno y reconoce la existencia e influencia de variables significativas para la educación que rebasan el campo de lo considerado estrictamente educativo.

3. A partir de la constatación de las limitaciones de carácter financiero, político y administrativo de la realidad educativa y social de la región, toma en cuenta la necesidad del *manejo de prioridades educativas*. La detección de necesidades y la identificación de restricciones en la formulación y evaluación de los proyectos educativos permite garantizar respuestas adecuadas a las legítimas demandas de orden cuantitativo y cualitativo a las que debe responder la educación, enfatizando siempre en el mejoramiento de los procesos y productos educativos y de la distribución de los mismos.

4. Otorga a los *plazos de la planificación un tratamiento diferente*. Confiere especial valor a la coyuntura o corto plazo por cuanto concibe que es en la acción concreta e inmediata en donde se enfrenta los problemas educativos. No se convierte, sin embargo, en un conjunto de acciones "cortoplacistas" sin referencia. Los cursos de acción que se diseñan y evalúan, se inscriben en el mediano y largo plazo en los cuales se intenta, a través de los medios de intervención, construir *un estilo educativo y societal*.

5. Promueve *formas de participación más efectivas* en los diferentes momentos de la formulación y evaluación de los proyectos educativos: recolección, procesamiento, análisis de la información, etc. Sin caer en la "mitificación" o sacralización de la participación, considera fundamental el ingreso de los agentes colectivos de las comunidades involucradas, en el juego y racionalidad científico-técnica de los procesos de formulación y evaluación de proyectos educativos.

6. Asume una *estrategia multidimensional en la esfera de lo técnico-operativo*. Esto quiere decir que prevé el uso alterno y no excluyente de técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación que permitan el análisis y la explicación integral del fenómeno educativo así como un abordaje más amplio de la realidad educativa compleja y heterogénea.

3.3 Las fases del proceso de formulación y evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico

Atendiendo a los criterios teóricos y a las características metodológicas del enfoque estratégico para el proceso de formulación de proyectos educativos se proponen siete fases que a partir del análisis explicativo del problema educativo situacional y de la identificación y definición de la situación-objetivo, permiten el diseño de las operaciones y acciones para la intervención en la realidad educativa concreta.

Las siete fases para la formulación de proyectos educativos son las siguientes:

FASE 1: Identificación de la situación educativa inicial.

FASE 2: Análisis explicativo de la situación educativa inicial.

FASE 3: Identificación de los centros o nudos críticos de intervención.

FASE 4: Diseño de la situación-objetivo y del programa educativo direccional.

FASE 5: Análisis de las restricciones y selección de los proyectos o cursos de acción.

FASE 6: Identificación y análisis de los actores educativos involucrados en los proyectos de acción.

FASE 7: Diseño operativo de los proyectos de acción.

En relación a la lógica del *proceso de evaluación de proyectos educativos*, es de fundamental importancia, para la proposición de las fases de este proceso, tomar en consideración la necesaria relación y articulación de él con la lógica del proceso de formulación. Al respecto, en el acápite 3.1 de este trabajo explicamos detalladamente la forma de abordar este problema

Desde esta perspectiva, se proponen *seis fases* para el proceso de evaluación de proyectos educativos:

FASE 1: Análisis de la demanda de evaluación y diseño operativo de la evaluación.

FASE 2: Análisis de la consistencia interna del proyecto educativo.

FASE 3: Análisis de la direccionalidad del proyecto educativo.

FASE 4: Seguimiento y evaluación de los productos esperados.

FASE 5: Evaluación de los resultados finales del proyecto educativo.

FASE 6: Elaboración del informe final de la evaluación.

IV. Procedimiento metodológico para la formación de proyectos educativos con un enfoque estratégico

FASE I: Identificación de la situación educativa inicial (SEL)

1.1 Identificación y delimitación del problema educativo situacional (PES).

1.2 Determinación de la fuente de identificación del PES.

1.3 Identificación de la intención del planificador.

FASE II: Análisis explicativo de la situación educativa inicial (red de factores de producción del PES)

2.1 Identificación de indicadores del PES.

2.2 Identificación de los factores de producción del PES.

FASE III. Identificación de los centros o nudos críticos de intervención del PES.

FASE IV. Diseño de la situación-objetivo y del programa educativo direccional (PED)

4.1 Identificación de la situación objetivo.

4.2 Formulación de los objetivos del PED.

4.3 Identificación de los proyectos educativos de acción.

FASE V. Análisis de restricciones y selección de los proyectos educativos de acción.

5.1 Identificación de las restricciones.

5.2 Estudio de la contribución de los proyectos al logro de los objetivos.

5.3 Selección de los proyectos educativos de acción.

FASE VI. Identificación y análisis de los actores educativos involucrados en el proyecto.

FASE VII. Diseño operativo de los proyectos educativos de acción.

FASE I. Identificación de la situación educativa inicial (SEI).

La situación educativa inicial es el punto de partida de la planificación de la educación y del proceso de diseño de proyectos educativos. Se concibe como "la realidad educativa concreta, actual insatisfactoria y que es susceptible de ser modificada con otra realidad favorable".

Para identificar y delimitar la SEI se realiza el siguiente procedimiento:

1.1 **Identificar y delimitar el problema educativo situacional (PES).** En el ámbito de lo operativo, la situación educativa inicial se presenta como un Problema Educativo Situacional, es decir como un *hecho o fenómeno educativo concreto y actual que está producido, condicionado y determinado por un sin número de factores sociales, económicos, culturales, etc.*

En términos generales, el PES expresa carencias, falencias, ausencias o excesos que, desde la perspectiva del planificador y de la comunidad o población a la que se quiere favorecer con el proyecto, caracterizan a determinado fenómeno educativo.

1. Identificar el PES mediante un adjetivo que califique la ausencia, falencia, carencia o exceso del hecho o fenómeno educativo.

2. Identificar el objeto educativo que se constituye en el centro del fenómeno educativo.

3. Delimitar geográficamente el espacio en donde se verifica el fenómeno o hecho educativo.

Ejemplo: alto nivel de deserción de los estudiantes de bachillerato de los liceos públicos en el país.

Bajo nivel de participación de la comunidad en la gestión educativa de las escuelas primarias de las zonas urbanas.

Excesivo número de egresados universitarios graduados en carreras humanísticas.

1.2 **Determinar la fuente de donde proviene la identificación del PES.** La presencia de un fenómeno o hecho educativo insatisfactorio, generalmente es evidenciada por la población o actor social a la que la afecta. En este caso, la identificación del PES y la intención de modificarlo se constituye en una demanda educativa. Sin embargo, el planificador puede llegar a saber de la existencia de un problema educativo mediante el conocimiento científico o la evidencia empírica de la realidad concreta.

Es de fundamental importancia, en la precisión de la SEI indicar quién conoció inicialmente de la presencia del fenómeno educativo y quien lo consideró un problema educativo situacional. Ello permitirá establecer la autorreferencia del planificador.

1.3 **Identificar la intención del planificador frente al PES.** Una vez identificado y delimitado el PES, es necesario analizarlo para poder intervenir en él y modificarlo. Sin embargo, previamente es de fundamental importancia definir cuál es mi intención como planificador frente al problema: ¿Quiero solucionar totalmente el problema? ¿Tengo las condiciones y los medios necesarios para hacerlo?

Sin duda, no en todos los casos el planificador tendrá la intención de solucionar el problema en su totalidad. Es necesario un análisis inicial de recursos para saber hasta dónde puede llegar mi intervención frente al PES, mediante los Proyectos de Acción.

El planificador al identificar el problema y analizar los recursos con los que cuenta se plantean tres alternativas:

1. Generar una *demanda de solución* a otros agentes o actores sociales que tengan mejores recursos y mayor competencia.

2. *Enfrentar el problema* atacando los factores que lo producen, para que no aumenten o se reduzcan parcialmente las manifestaciones del problema educativo; y,

3. *Erradicar el problema* atacando mediante los proyectos de acción a los factores que dan origen al PES y erradicar totalmente las manifestaciones del mismo.

Para la identificación de la situación educativa inicial se propone el siguiente instrumento:

Matriz 1

Identificación de la Situación Educativa Inicial

1.1

Problema Educativo Situacional:

<p>1.2 Fuente de identificación:</p>
<p>1.3 Intención de planificador:</p>

FASE II. Análisis explicativo de la situación educativa inicial

Una vez identificada y delimitada la SEI es necesario explicar cuáles son sus características y cuáles son los factores que las producen.

Es necesario realizar el *análisis explicativo de la situación educativa inicial*. De lo que se trata es de explicar los fenómenos o hechos que evidencian la existencia del PES y los elementos condicionantes y determinantes de cada uno de esos fenómenos. Es el abordaje explicativo e interpretativo del PES por parte del planificador, a partir de su autorreferencia.

En términos generales, tanto en la investigación como en la planificación educativa, ha existido la tendencia de tratar de explicar los fenómenos, resultados y hechos educativos desde la lógica de la *casualidad*. Es decir, explicar la presencia de un fenómeno educativo basándose en el supuesto de que es posible identificar causas, factores o variables precisas ante cuya presencia o intervención en una situación se producen determinados efectos. Está presente el esquema lineal: si A entonces B.

Para esta propuesta metodológica, se parte del criterio de que los efectos o resultados educativos — como todos los efectos o resultados sociales— no pueden ser comprendidos o explicados a partir del modelo de causalidad. Existe una amplia y rica gama de procesos, relaciones y condiciones que se entrecruzan en la producción de un efecto o resultado educativo y es necesario, para explicar dicho resultado, tomar en consideración al mayor número de factores que inciden en él.

Esta consideración tiene implicaciones en el ámbito metodológico. Para explicar el PES y los efectos o elementos que lo caracterizan es necesario identificar el máximo posible de condiciones, fenómenos, procesos, relaciones y hechos observados en la situación en estudio. Se propone, para ello, un instrumento muy preciso: *la red de factores de producción del problema educativo*.

Para la explicación del PES mediante este instrumento se realiza el siguiente procedimiento:

2.1 Identificación de los indicadores del problema. Es el punto de partida para centrar la explicación en la búsqueda de los factores que producen el problema. Son los indicadores cuantitativos y cualitativos que nos evidencian la existencia del PES que se está explicando. *No son una explicación del problema*, son los enunciados de los resultados del problema educativo que tienen que ser explicados. Constituyen una *desagregación operativa del problema en sus más importantes características que evidencian su existencia*.

Ejemplo:

Indicadores del problema:

Bajo nivel de participación de la comunidad en la gestión educativa de los liceos públicos del país.

1. Sólo el 30% de padres de familia asisten a las reuniones de la comunidad.
2. Sólo el 5% de los padres toman decisiones atinentes a la gestión educativa.
3. Sólo el 15% de los padres expresan opiniones relacionadas con la gestión educativa.

2.2 Identificación de los factores de producción del problema. Para ello, se propone dividir a los factores en dos ámbitos de acuerdo a los espacios en donde ellos se producen:

a. *Factores de condicionamiento del problema*. Son los hechos, fenómenos, sujetos y procesos que *producen directamente* los efectos (indicadores) del PES y que se *verifican o que acaecen en el espacio estrictamente educativo y del objeto del problema*.

Siguiendo con el ejemplo anterior:

Para el indicador 2:

5% de los padres de familia toman decisiones en el proceso de gestión educativa.

Se pueden identificar los siguiente factores de condicionamiento:

1. Excesiva centralización de la estructura administrativa de los liceos.
2. Falta de canales de comunicación entre la estructura administrativa y la comunidad.
3. Divorcio entre el proceso enseñanza-aprendizaje y la realidad social.

b. *Factores de determinación del problema.* Son los hechos, fenómenos, sujetos y procesos que *producen los factores determinantes del PES*, que inciden *indirectamente en los indicadores del mismo* y que se verifican en espacios que rebasan el objeto del problema y van más allá de lo educativo. Es decir, el conjunto de factores sociales, económicos, políticos, culturales, etc.

Para el ejemplo anterior:

Los factores de determinación pueden estar producidos por:

1. Políticas educativas centralizadas a nivel nacional.
2. Falta de una cultura de participación de las comunidades.
3. Falta de tiempo excedente al laboral de la comunidad que le impide participar.

El análisis explicativo de la situación educativa inicial, mediante la red de factores que producen el PES se facilita con el uso de la siguiente matriz:

Matriz 2
Análisis Explicativo de la Situación Educativa Inicial

2.1 PROBLEMA EDUCATIVO SITUACIONAL		
2.3 FACTORES DE PRODUCCIÓN DEL PES		2.2
FACTORES DE CONDICIONAMIENTO	FACTORES DE DETERMINACION	INDICADORES DEL PES

FASE III. Identificación de los centros o nudos críticos de intervención del PES

La explicación de la situación educativa inicial, mediante la identificación de los múltiples factores que determinan y condicionan el PES delimita el espacio de acción y de intervención en la realidad educativa que queremos transformar. Pero, para ello, es necesario acercarnos a un mayor nivel de precisión e identificar *cuáles son los factores sobre los cuáles vamos a ejercer nuestra acción para modificar el PES.*

Procedemos, entonces, a identificar los centros o nudos críticos de intervención que son aquellos factores que presentan el mayor número de relaciones de determinación y condicionamiento con otros factores y con los indicadores del PES y que al actuar sobre ellos, cambia significativa y positivamente la situación inicial.

Para esta fase se proponen dos matrices de doble entrada que precisen las relaciones entre los factores y entre los factores y los indicadores:

Matriz 3 y 4
Identificación de los Centros o Nudos de Intervención del PES

MATRIZ: FACTOR/FACTOR

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR n
FACTOR 1						
FACTOR 2						
FACTOR 3						
FACTOR 4						
FACTOR 5						
FACTOR n						

MATRIZ: FACTOR/INDICADOR

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR n
FACTOR 1						
FACTOR 2						
FACTOR 3						
FACTOR 4						
FACTOR 5						
FACTOR n						

Los centros o nudos críticos de intervención serán aquellos factores que:

1. Tengan el mayor número de relaciones con otros factores;
2. Tengan el mayor número de relaciones con los indicadores del PES.

FASE IV. Diseño de la situación objetivo y del programa educativo direccional

A lo largo del presente trabajo se ha dicho que el planificador identifica, explica y pretende modificar el PES a partir de una concepción del *debe ser* de la realidad educativa que desea construir. El plano del *debe ser*, su argumentación y análisis tiene relación con la *direccionalidad* en la formulación de los proyectos educativos. La direccionalidad busca responder a preguntas como las siguientes: ¿Qué tipo de cambio educativo quiero producir? ¿Cuál es el estilo educativo y la imagen societal que pretende construir? ¿Cuáles son los objetivos y las metas que me propongo conseguir?

El conjunto de características que desde la perspectiva del planificador y de la población objetivo, debe tener la realidad educativa una vez que se ha producido la intervención mediante los proyectos de acción, constituye la situación objetivo.

Para la identificación de la situación objetivo es necesario considerar:

1. La situación inicial. Generalmente, la situación-objetivo es el enunciado inverso de la situación inicial. Sin embargo, no siempre y por diversas razones, se pretende llegar al óptimo favorable de la situación. Por ello es necesario tomar en cuenta, además:
2. El conjunto de recursos y medios con los que se cuenta para modificar la situación inicial.
3. La intencionalidad del planificador y de la población involucrada en el PES.

La identificación de la situación-objetivo involucra el problema de la autorreferencia del planificador y los factores de influencia de la autorreferencia educativa: estilo educativo, teorías de la educación y teorías del aprendizaje. A ello ya nos hemos referido con anterioridad.

La situación-objetivo (SO) es el referente necesario que guía el *programa educativo direccional* (PED). Se concibe como PED al *conjunto coherente de proyectos educativos de acción que alteran significativa y positivamente la situación educativa inicial en una dirección planificada.*

Para el diseño del programa educativo direccional se realiza el siguiente procedimiento:

4.1 Se identifica la situación-objetivo: tomando en consideración los elementos antes anotados.

4.2 Se formulan los objetivos del programa. Un objetivo es "la fijación de un propósito o aspiración a lograr. A través de él se enuncia lo que se pretende alcanzar en plazos determinados" (Arrién, 1987).

Un objetivo bien formulado debe cumplir con los siguientes requisitos:

- Debe empezar con un verbo en infinitivo.
- Debe especificar un solo resultado a lograr.
- Debe estar delimitado temporalmente.
- Debe especificar el "Qué" y el "Cuándo", evitando el "Porqué" y el "Cómo".
- Se relaciona directamente con la situación-objetivo.

El programa educativo direccional requiere de la definición de dos tipos de objetivos:

4.2.1 Objetivo general: aquel cuyo nivel se define en relación con la naturaleza, el ámbito de acción y el tiempo determinado de la situación-objetivo.

4.2.2 Objetivo específico: aquellos que expresan los resultados a obtener en relación a cada uno de los centros o nudos críticos de intervención identificados en la explicación causal del PES. Se definen en base a la naturaleza, el ámbito de acción y el tiempo de cada uno de los centros críticos de intervención del PES.

Para la definición de los objetivos del programa direccional se propone la matriz 5.

4.3 Se definen los proyectos de acción del programa educativo. El programa educativo direccional, decíamos, es el conjunto coherente de proyectos de acción. A su vez, denominamos proyectos

educativos de acción al conjunto de medios, operaciones y acciones que nos permiten modificar la situación educativa inicial.

De esto se deduce, que el programa educativo direccional es la *propuesta normativa* para la acción con base en el referente general que es la situación-objetivo. Para llegar a ella y alcanzarla en un tiempo determinado es necesario atacar los centros o nudos críticos de intervención identificados con el conjunto de medios, operaciones y acciones que constituyen los proyectos educativos.

En esta fase de la formulación de los proyectos, nos limitamos a enunciar los proyectos tomando en consideración los objetivos específicos que fueron formulados sobre la base de los centros o nudos críticos identificados en la explicación del PES.

Se procede, entonces, a identificar tantos proyectos de acción como sean necesarios para cada objetivo específico. Para ello, se plantea el "*Cómo*" llegar al "*Qué*" expresado en cada objetivo específico. La matriz 6 facilita la definición de los proyectos educativos de acción.

Diseño del Programa Direccional

Matriz 5 Definición de Objetivos

5.1 SITUACION OBJETIVO	
5.2 OBJETIVOS GENERALES: 1. 2. 3.	
5.3 CENTROS CRÍTICOS DE INTERVENCION	5.4 OBJETIVOS ESPECIFICOS
CI1 CI2 CI3 CI4	OE1 OE2 OE3 OE4
Cin	OEn

Matriz 6 Definición de los Proyectos Educativos de Acción

5.1 OBJETIVOS ESPECIFICOS	6.2 PROYECTOS DE ACCION
OE1 OE2 OE3 OE4	PA1 PA2 PA3 PA4

Oen	PAn
-----	-----

FASE V: Análisis de las restricciones y selección de los proyectos de acción

La constatación de las limitaciones de carácter financiero, político y administrativo de la realidad educativa y social de los países de la región, conlleva la necesidad del manejo de prioridades en el proceso de formulación de proyectos-educativos. Se vuelve indispensable que en este proceso se atienda a los elementos prioritarios que van a imprimir la dinámica efectiva en la construcción de la imagen educativa deseada.

Es necesario dentro del procedimiento metodológico, realizar un examen al conjunto de proyectos que conforma el programa educativo direccional. Se trata de detectar cuales son aquellos proyectos de acción que nos garanticen: 1. *la eficiencia* del programa mediante el uso adecuado de los medios; y 2. su *eficacia* a través del grado de cumplimiento de los objetivos.

Se propone para ello, dos tipos de análisis:

5.1 Identificación de las restricciones de los proyectos de acción. Mediante la comparación entre "*la capacidad de acción*" es decir los recursos humanos, físicos, financieros y organizacionales con los que cuenta el planificador para actuar y "*los requisitos para la acción*": los recursos que se visualizan como necesarios y suficientes para intervenir en la solución del PES.

Matriz 7
Identificación de Restricciones de los Proyectos

7.1 PROYECTOS DE ACCION	
7.2 CAPACIDAD DE ACCIÓN	7.3 REQUISITOS PARA LA ACCIÓN

5.2 Estudio de la contribución de los proyectos al logro de los objetivos. Este estudio se realiza para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿La ejecución del proyecto P1 a cuántos y cuáles centros o nudos críticos de intervención contribuye a modificar y a cuántos y cuáles objetivos específicos contribuye a conseguir?

Se propone para ello el siguiente instrumento:

Matriz 8
Contribución de los Proyectos al Logro de los Objetivos
Definición de los Proyectos Educativos de Acción

8.1 PROYECTOS DE ACCION	8.2 CENTROS DE INTERVENCION
-------------------------	-----------------------------

P1	CI1
P2	CI2
P3	CI3
P4	CI4
Pn	CI _n

5.3 Selección de los proyectos de acción. Los análisis anteriores nos entregan los parámetros para seleccionar los Proyectos educativos de acción que finalmente formarán parte del programa educativo direccional, y que serán diseñados mediante una desagregación operativa para la acción concreta.

Serán seleccionados como proyectos de acción aquellos que:

1. Presenten el menor número de restricciones en el análisis de recursos.
2. Aquellos que presenten la más amplia contribución al logro de los objetivos.

FASE VI: Identificación, análisis y evaluación de los actores educativos involucrados en los proyectos de acción

En el análisis de los elementos teórico-conceptuales de esta propuesta metodológica evidenciamos la interrelación del planificador con otros actores sociales en la realidad educativa. Se aludía, además, a la autorreferencia con la cual cada uno de ellos identifica y analiza los fenómenos educativos y los múltiples grados de poder que estos tienen para sumarse, permanecer indiferentes u oponerse a la acción del planificador.

En la realidad, cuando el planificador formula y ejecuta un proyecto educativo, se enfrenta a una serie de presiones y acciones provenientes de los más diversos actores. Tomar conciencia de esa realidad le puede permitir aprovechar al máximo sus márgenes de negociación de acuerdo con sus objetivos.

Conocer qué actores se mueven en el contexto educativo, qué intereses tienen frente a la acción y cuál es el peso político con el que cuentan para facilitarla o impedirla, es de fundamental importancia en la construcción de la *viabilidad* de cada proyecto de acción y por lo tanto del programa educativo direccional.

Existen varias propuestas metodológicas para realizar el análisis socio-político en la planificación. En este trabajo, a partir del modelo de viabilidad socio-político de Calcagno-Sainz de Barbieri (Giordanni y Nazoa, 1988) proponemos la siguiente secuencia para esta fase de la formulación de proyectos educativos: (véase matriz 9).

6.1 Identificar los actores educativos involucrados en el proyecto. El conjunto de personas, agentes, instituciones, grupos, etc., que pueden influir o ser influidos por el PES identificado.

Se debe tomar en consideración que son múltiples los espacios o ámbitos, relacionados con el proyecto en donde intervienen. Pueden hacerse presentes actores definidos desde:

- a. el *plano ideológico* de la educación: diferentes actores con su propio "estilo educativo".
- b. el *plano político* de la educación: partidos políticos, gremios educativos, etc.
- c. en el *espacio específico* del proceso enseñanza-aprendizaje: docentes, alumnos y padres.

Se debe considerar, además, si los actores son unidades homogéneas o si, por el contrario, existen agrupaciones más pequeñas o individuos con intereses específicos que pueden ser identificados en forma separada.

6.2 Análisis de los actores educativos. Una vez identificados los actores, es necesario explicitar cuál es el interés que éstos tienen frente al proyecto y cuál es el peso político que pueden ejercer para facilitar o impedir que lo ejecute.

1. El interés es la actitud del actor frente al proyecto. Se puede expresar de tres maneras: Apoyo (1), Rechazo (-1) e Indiferencia (0).

2. Peso político. Grado de poder que tiene el actor para facilitar o impedir que se ejecute el proyecto. Se evalúa en una escala de 0 a 100.

6.3 Evaluación de los actores educativos. El análisis del interés y del peso político de cada uno de los actores educativos identificados nos permite hacer un balance, una evaluación del cuál será su comportamiento frente a las acciones y operaciones que se ejecuten.

Los actores involucrados podrán generar tres tipos de reacciones que el planificador debe tener presente:

1. *Cooperación*: es decir que podremos llegar, mediante negociaciones a obtener el apoyo del actor.

2. *Cooptación*: su interés y peso político son favorables para nosotros y podremos ganar a ese actor hacia nuestra posición.

3. *Conflicto*: tendremos que dirimir las diferencias con ese actor mediante la captación de aliados y el uso de la fuerza política

Matriz 9
Identificación, análisis y evaluación de los actores educativos

9.1 ACTORES EDUCATIVOS	9.2 INTERESES	9.3 PESO POLÍTICO	9.4 EVALUACIÓN

FASE VII: Diseño operativo de los proyectos educativos de acción

Finalmente, para que un proyecto sea efectivamente realizable, es decir para que pueda verificarse en una acción concreta, precisa y real, es necesario llevarlo al mayor nivel operativo. Es necesario *diseñar operativamente* a los proyectos de acción.

El diseño operativo consiste en la desagregación del proyecto en operaciones concretas que reúnan ciertos requisitos, los que, a su vez, permitan el control del cumplimiento del proyecto educativo.

La secuencia para el diseño operativo es la siguiente: (Véase Matriz 10)

7.1 Se identifica el proyecto educativo a diseñar.

7.2 Se identifica el objetivo específico del PED a cuyo logro va a contribuir.

7.3 Se enuncian las operaciones necesarias para la realización del proyecto. Las operaciones son la desagregación del "Cómo" lograr el objetivo específico, acotándolas temporal y espacialmente.

7.4 **Se identifica la meta de cada operación.** La meta es el producto o servicio específico que se espera conseguir con la ejecución de la operación y que se expresa en un indicador cuantitativo o cualitativo.

7.5 **Se explicita el tiempo requerido para cumplir con la operación.**

7.6 **Se identifican a los responsables de financiamiento y ejecución de la operación.**

7.7 **Se identifican los insumos requeridos.** Es decir, todos los requisitos humanos, físicos y organizativos que son necesarios para el cumplimiento de la operación, anotando además el costo de cada uno de ellos.

7.8 **Se calcula el costo por operación.** Es el resultado de la suma total del costo de cada insumo.

7.9 **Se calcula el costo total del proyecto.** Es el resultado de la suma total del costo de cada operación.

Matriz 10
Diseño operativo de los proyectos educativos

10.1 PROYECTO DE ACCION					
10.2 OBJETIVO ESPECIFICO					
10.3 OPERACIÓN	10.4 META	10.5 TIEMPO	10.6 RESPONSABLE	10.7 INSUMOS	10.8 COSTO
10.9 COSTO TOTAL					

V. Procedimiento metodológico para la evaluación de proyectos educativos con un enfoque estratégico

FASE I: Análisis de la demanda de evaluación y diseño operativo de la evaluación.

FASE II: Análisis de la consistencia interna del proyecto.

2.1 Identificación de los elementos internos.

2.2 Análisis de los elementos internos.

2.3 Evaluación de los elementos internos.

FASE III: Análisis de la direccionalidad del proyecto educativo.

3.1 Reconstrucción analítica del PES.

3.2 Contrastación de los elementos internos del proyecto educativo en el problema educativo situacional.

FASE IV: Seguimiento y evaluación de los productos educativos esperados.

FASE V: Evaluación de los resultados finales del proyecto educativo.

FASE VI: Elaboración del informe de evaluación

En forma general, concebimos como evaluación de proyectos educativos *al análisis indagatorio de los procesos, resultados y productos que generan los cursos de acción (operaciones) de los proyectos educativos inscritos en el marco de un programa educativo direccional.*

Desde esta perspectiva, la evaluación de proyectos educativos se constituye en un proceso de investigación indagatorio con características análogas al proceso de investigación científica. En este caso, las dimensiones explicativa y descriptiva adquieren mayor importancia que la dimensión exploratoria.

Desde una visión integral del proyecto educativo, esta propuesta enfatiza en el análisis de los productos y resultados del proyecto, y a partir de ello, en el cumplimiento de los objetivos propuestos. Sin embargo, para esto se requiere de un análisis que puede ser denominado *ex-ante* y concurrente. Es decir, un análisis que permita conocer cuáles son los objetivos de la evaluación, cuál es la relación que existe entre el proyecto evaluado y el problema que pretende atacar en términos de consistencia y direccionalidad y, cuáles son los productos que en el proceso de ejecución del proyecto se van alcanzando.

Estos criterios de carácter metodológico permiten anotar algunas características propias del proceso de evaluación de proyectos educativos aquí presentada:

a. Es una evaluación *formativa y sumativa*. En el primer caso porque se la puede aplicar durante el desarrollo del proyecto o de una fase del mismo y obtener así evidencias que pueden ser utilizadas para su reorientación mediante el proceso de retroalimentación de la información. En el segundo caso, porque también puede aplicarse una vez concluido el proyecto para obtener información que posibilite la ampliación, consolidación o generalización a otros proyectos similares.

b. Es una evaluación de *productos y de procesos*. El análisis indagatorio se realiza para obtener información con respecto a los resultados del proyecto (productos), o a las operaciones que se realizan para obtenerlos (proceso).

c. Es una evaluación *holística* ya que analiza al proyecto como una totalidad reconociendo y utilizando límites conceptuales que no son solamente técnicos o fundamentados en la percepción del planificador.

d. Es una evaluación *descriptiva y analítica*. Descriptiva porque implica procedimientos para describir el funcionamiento y otras características del proyecto, y analítica porque enfatiza en ciertas variables y las relaciones entre ellas y con el proyecto.

1. FASE I: Diseño de la evaluación y análisis de la demanda de evaluación

El tipo y la cantidad de información que se requiere para evaluar un proyecto educativo depende de las características particulares de ese proyecto, así como de la naturaleza y del interés de la evaluación.

El paso inicial para la evaluación de un proyecto educativo es la elaboración del diseño de evaluación. Este consiste en una descripción o bosquejo general en el cual se define qué se va a evaluar y cómo se va a evaluar.

Para el diseño de evaluación es fundamental el análisis de la demanda de evaluación, es decir la percepción de cuáles son las preocupaciones esenciales del grupo o grupos que convocan a la evaluación. Se trata de conocer el orden de prioridades, las necesidades y la intencionalidad del actor que demanda la evaluación del proyecto educativo.

En términos generales, la demanda de evaluación de un proyecto educativo la pueden hacer:

- a. La institución o agencia ejecutora del proyecto educativo.
- b. Las agencias financieras de los proyectos educativos.
- c. La población destinataria.

Los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta en esta primera fase son los siguientes: (véase Matriz 11).

1.1 **Identificar el proyecto a evaluar:** es decir el objeto mismo de la evaluación.

1.2 **Precisar el programa educativo direccional** al cual pertenece el proyecto educativo concreto que se evalúa.

1.3 **Identificar el demandante,** es decir el grupo o grupos que convocan a la evaluación.

1.4 **Identificar el problema** que pretende o pretendió atacar el proyecto educativo. Tratándolo de inferir a partir de los objetivos generales y específicos del proyecto y tomando como referencia los elementos de identificación del PES indicados en el punto 1.1 del proceso de formulación de proyectos educativos.

1.5 **Precisar los objetivos de la evaluación.** En los cuales se trata de especificar cuál será el destino de los resultados de la evaluación y cuál es la información fundamental que requiere el actor que demanda la evaluación.

1.6 **Identificar las características de la evaluación.** Precisando si se trata de una evaluación formativa y/o sumativa, de productos y/o de procesos, descriptiva y/o analítica. Ello permite definir la naturaleza de la evaluación y precisar los elementos metodológicos en los que habrá que enfatizar.

Matriz 11

11.1 PROYECTO A EVALUAR:	
11.2 PROGRAMA DIRECCIONAL:	
11.3 DEMANDANTE:	
11.4 PROBLEMA QUE PRETENDE ATACAR:	
11.5 OBJETIVOS DE LA EVALUACION:	
11.6 CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	11.7 OBSERVACIONES:
FORMATIVA SUMATIVA DE PRODUCTOS DE PROCESOS DESCRIPTIVA ANALÍTICA	

El análisis de la demanda de evaluación servirá para establecer los parámetros de la evaluación, es decir los criterios generales que orientan conceptual y metodológicamente el proceso de evaluación.

Las fuentes para obtener la información requerida para esta fase son de carácter primario y secundario. Se encuentran, fundamentalmente en el grupo o grupos demandantes y en los documentos en los cuales se formula la demanda.

2. FASE II: Análisis de la consistencia interna del proyecto educativo

Denominamos consistencia interna del proyecto a la correcta formulación de los elementos internos del proyecto que se evalúa.

El análisis de esta fase tiene relación con el diseño inicial del proyecto educativo y pretende dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿El proyecto que evaluamos ha sido diseñado con rigor metodológico? ¿La formulación de sus elementos internos cumple con los requisitos metodológicos mínimos?

Para este análisis se propone el siguiente procedimiento:

2.1 Identificación de los elementos internos (véase Matriz 12).

1. Identificar el objetivo general del proyecto.
2. Precisar los factores que el proyecto en su diagnóstico establece como supuestos causales del problema o problemas que enfrenta.
3. Identificar los objetivos específicos que a partir del objetivo general se propone conseguir.
4. Identificar las operaciones previstas para el cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos.
5. Identificar las metas de cada una de las operaciones previstas.
6. Identificar la cobertura prevista en el diseño.

Matriz 12

12.1 PROYECTO A EVALUAR:			
12.2 OBJETIVO GENERAL:			
12.3 SUPUESTOS CASUALES	12.4 OBJETIVOS ESPECIFICOS	12.5 OPERACIONES PREVISTAS	12.6 METAS
12.7 COBERTURA PREVISTA			

2.2 Análisis de los elementos internos.

1. Analizar si los objetivos general y específicos están correctamente formulados. Para ello se consideran los criterios indicados en el proceso de formulación de proyectos educativos:

- a. Debe empezar con un verbo en infinitivo.
- b. Debe especificar un solo resultado a lograr.
- c. Debe estar delimitado temporalmente.
- d. Debe especificar el "qué" y el "cuándo".

2. Analizar la correcta formulación de las operaciones tomando en cuenta los siguientes criterios:
 - a. Debe tener relación con uno o más objetivos específicos.
 - b. Debe expresar el "cómo" llegar a cumplir el o los objetivos específicos.
 - c. Debe estar acotada espacial y temporalmente.

3. Analizar el diseño correcto de las metas, considerando que éstas son los indicadores cuantitativos o cualitativos de las operaciones, es decir el producto o servicio específico que cada operación pretende conseguir.

2.3 Evaluación de los elementos internos. Los pasos anteriores pueden dar lugar a dos situaciones.

1. Que el proyecto no haya sido diseñado con rigor pues sus elementos internos han sido mal formulados, y, en consecuencia en las actividades evaluativas hay que plantear su reelaboración.

2. Que el diseño cumpla con los mínimos requisitos y por lo tanto la evaluación continúe con la vigencia del mismo.

La fuente de información para esta fase del proceso es exclusivamente de carácter secundario. Se la obtiene de toda la documentación del proyecto desde el inicio de su formulación.

3. FASE III. Análisis de la direccionalidad del proyecto educativo

Esta fase de la metodología de evaluación tiene el objetivo de indagar y conocer si el proyecto evaluado es suficiente y necesario para la solución del problema educativo situacional que dio origen al proyecto y, por lo tanto, para revertir la situación educativa inicial en la situación objetivo.

Se trata de analizar la concordancia de los elementos internos del proyecto educativo con las exigencias del problema educativo situacional que lo originó.

Se propone el siguiente procedimiento:

3.1 Reconstrucción analítica del PES. Consiste en identificar y reconstruir la red de factores de producción del problema educativo situacional, a partir del cual se procedió a diseñar el proyecto educativo que se evalúa.

Para este momento de la fase III, se utiliza el mismo procedimiento de las fases II y III del proceso de formulación de proyectos educativos, es decir el procedimiento para el *análisis explicativo de la situación educativa inicial* y para la *identificación de los centros críticos de intervención del PES*.

Dos fuentes de carácter primario se prevén para la recolección de la información en este momento:

- a. Los responsables del proyecto en la fase inicial de su formulación.
- b. La población beneficiaria.

3.2 Contrastación de los elementos internos del proyecto y el PES. Se trata de contrastar dos elementos internos del proyecto educativo que se evalúa con dos elementos sustanciales del PES que le dio origen:

1. Los *supuestos causales* que se identificaron explícita o implícitamente en el diagnóstico del proyecto evaluado con *los indicadores de la existencia del problema* identificados en la reconstrucción analítica del problema; y,

2. Los *objetivos específicos del proyecto con los centros críticos de intervención* identificados en la reconstrucción del PES.

Para esta fase se proponen las matrices 13 y 14 cuya intersección de doble entrada nos permite conocer:

a. Si el diagnóstico del proyecto consideró los indicadores reales del problema.

b. Si el proyecto ha tomado en cuenta, efectivamente, a todos los factores que producen el problema;

y,

c. Si el proyecto ataca realmente a los centros o nudos críticos del problema para revertir la situación educativa inicial.

INDICADORES/ SUPUESTOS CAUSALES

MATRIZ: FACTOR/FACTOR

	SC1	SC2	SC3	SC4	SC5	SC n
11						
12						
13						
14						
15						
ln						

Matriz 13

OBJETIVOS ESPECIFICOS / CENTROS CRITICOS DE INTERVENCION

	CI1	CI2	CI3	CI4	CI5	CI n
OE1						
OE2						
OE3						
OE4						
OE5						
OEn						

4. FASE IV Seguimiento y evaluación de los productos esperados

Esta fase de la evaluación consiste en analizar cuáles de las metas o productos esperados se están cumpliendo con la ejecución del proyecto. Se entiende por productos a los bienes producidos o los servicios específicos brindados al realizar las acciones previstas para el logro de los objetivos que se propuso el proyecto.

Matriz 15
Seguimiento de resultados por proyecto

PROYECTO DE ACCION						
OBJETIVO ESPECIFICO						
OPERACIÓN	META	INDICADOR	METODO DE MEDICION	FUENTE	FRECUENCIA	GRADO ALCANZADO
RESPONSABLE:						

Este análisis nos permite dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a. ¿Se están cumpliendo las metas, las operaciones y los objetivos específicos previstos por el proyecto?
- b. ¿Cuáles son los factores que impiden cumplir con el diseño inicial del proyecto?
- c. ¿Es necesario modificar la programación inicial?, y ¿cuáles son los cambios que se deben realizar?

La matriz 15 propuesta nos facilita el seguimiento y evaluación de los productos esperados. En ella es preciso identificar los siguientes elementos:

- 4.1 El proyecto que se evalúa.
- 4.2 El objetivo específico a cuya consecución contribuye el proyecto.
- 4.3 Las operaciones previstas para la ejecución del proyecto.
- 4.4 Las metas o productos esperados a los que se da seguimiento.
- 4.5 El indicador para la medición de cada una de las metas.
- 4.6 El método de medición del producto o meta.
- 4.7 La fuente de donde se obtiene la información.
- 4.8 La frecuencia con la que se realizará la medición, la misma que se precisa de acuerdo a la delimitación temporal de la operación que se evalúa.
- 4.9 El grado alcanzado de ejecución de la actividad al momento de realizar el seguimiento (porcentaje o número).
- 4.10 El responsable de realizar la medición del producto.

5. FASE V: Evaluación de los resultados finales del proyecto educativo

Esta evaluación se realiza inmediatamente después de finalizado el proyecto y un tiempo después de que el mismo se haya concluido.

Se centra, básicamente, en dos niveles de análisis:

1. El análisis de eficacia a través del estudio del cumplimiento de las metas programadas inicialmente;
y,
2. El análisis de la eficiencia a través del estudio del tiempo alcanzado y los recursos efectivamente insumidos en relación al tiempo y a los recursos previstos inicialmente.

En términos generales, esta fase trata de dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿se cumplieron las metas, las operaciones y los proyectos previstos? ¿En qué grado y en qué forma se cumplieron? ¿Cuál fue el grado de eficiencia en el cumplimiento de las metas en relación con los recursos y el tiempo previstos?

Matriz 16
Evaluación de resultados finales

PROYECTO DE ACCION:								
OBJETIVO ESPECIFICO:								
OPERACIÓN	META PREVISTA	META ALCANZADA	GRADO EJECUCION	TIEMPO PREVISTO	TIEMPO ALCANZADO	INSUMOS PREVISTOS	RECURSOS INSUMIDOS	GRADO DE EJECUCION
RESPONSABLE:								

Presentamos a continuación, la secuencia operativa para el análisis de los resultados finales:

- 5.1 Identificar el proyecto de acción que se evalúa.
- 5.2 Identificar el objetivo específico del PED al cual contribuye a conseguir el proyecto.
- 5.3 Enumerar las operaciones previstas para la ejecución del proyecto.
- 5.4 Indicar la meta prevista para la operación.
- 5.5 Indicar la meta alcanzada de la operación.
- 5.6 Calcular el grado de ejecución de la meta (porcentaje).
- 5.7 Indicar el tiempo previsto y el tiempo alcanzado en la ejecución de la operación.
- 5.8 Indicar los insumos previstos y los recursos realmente insumidos para cada operación.
- 5.9 Calcular el grado de ejecución de los insumos (porcentaje).
- 5.10 Identificar al responsable de la evaluación.

Matriz 17
Evaluación del Grado de Ejecución del PED

PROBLEMA EDUCATIVO SITUACIONAL:				
SITUACION OBJETIVO:				
OPERACIÓN PREVISTA	GRADO DE EJECUCION ALCANZADO	OBJETIVO PREVISTO	GRADO DE EJECUCION (PROMEDIO)	GRADO DE EJECUCION (PED)

6. FASE VI: Evaluación del grado de ejecución del programa educativo direccional

Es la fase final del proceso de evaluación que adoptando la concepción sistémica de la planificación, se constituye en la última instancia de análisis para la entrega de información requerida por el proceso de gestión educativa.

Esta evaluación se realiza una vez que se ha obtenido la información de la fase anterior, y en forma general su finalidad es obtener información sobre el grado de consecución de los objetivos específicos del PED, así como sobre el grado final de ejecución del mismo.

El siguiente es el procedimiento para la evaluación en esta fase con la ayuda de la matriz 17:

6.1 Se identifica el problema educativo situacional al cual se pretendió modificar a través de la ejecución del PED.

6.2 Se identifica la situación objetivo.

6.3 Se enumeran las operaciones previstas indicándose el grado de ejecución alcanzado de cada una de las operaciones. Véase información obtenida en la matriz 16.

6.4 Se indican los objetivos específicos a los cuales contribuyen a alcanzar las operaciones.

6.5 Se calcula el grado de ejecución de los objetivos. Este es el promedio del grado de ejecución de las actividades previstas por objetivo.

6.6 Se calcula el grado de ejecución del PED. El promedio del grado de ejecución de todos los objetivos específicos

Las fuentes básicas de información para esta fase son las matrices de seguimiento y evaluación de los productos esperados (fase 4) y la población destinataria y beneficiaria del proyecto educativo.

7. FASE VII: Elaboración del informe final de evaluación

El informe de evaluación es el instrumento por medio del cual se da a conocer qué se ha hecho, cómo se ha hecho y qué resultados ha obtenido el proyecto educativo evaluado.

A continuación presentamos los aspectos fundamentales para guiar la elaboración del informe final de evaluación. Sin embargo, es necesario aclarar que estos elementos no agotan las posibilidades de incorporar otras referencias útiles para la elaboración de este instrumento.

7.1 Identificación del proyecto educativo.

1. Nombre del proyecto.
2. Fecha de inicio y fecha de conclusión.
3. Duración o tiempo previsto para la ejecución.
4. Cobertura geográfica.
5. Población destinataria.
6. Instituciones u organismos ejecutores.
7. Instituciones u organismos de financiamiento.

7.2 Objetivos generales y específicos del proyecto.

7.3 Presentación de los resultados de la investigación-evaluación.

1. Sobre la consistencia interna.
2. Sobre la direccionalidad y suficiencia.
3. Sobre el proceso de generación de productos y prestación de servicios esperados.
4. Sobre los resultados finales: productos y efectos del proyecto.

7.4 Presentación de conclusiones.

1. Sobre la significación de los resultados de la evaluación, su alcance y su utilidad.
2. Sobre el valor de las estrategias y las técnicas metodológicas utilizadas en la evaluación.
3. Sobre las posibilidades de ampliación de los resultados y efectos producidos por el proyecto educativo.
4. Sobre los factores favorables y desfavorables a la evaluación del proyecto educativo.
5. Sobre el aporte real del proyecto educativo a la solución del problema o problemas que le dieron origen.

7.5 Presentación de recomendaciones

1. Sobre correctivos y cambios para la suspensión o reformulación total o parcial del proyecto.
2. Sobre la ampliación temporal o geográfica del proyecto o componentes del mismo.
3. Sobre el nivel de participación de la población y comunidad en la ejecución del proyecto u otros proyectos similares.
4. Sobre los niveles los tipos y las fuentes de información que aporta el proyecto para otros programas o proyectos similares.

BIBLIOGRAFIA

- ARRIEN, Juan y Roger, Matus. *La planificación participativa de la educación*, UNESCO/CAP, San José, 1986.
- CARRON, Gabriel y Cháu, Ta Ngoc. *Reducción de los desequilibrios regionales y planificación de la educación*, CINTERPLAN, Caracas, 1988.
- CASTRO, Gregorio y Chaves, Patricio. *Metodología para la evaluación de impacto de proyectos sociales*. ONADE/UNESCO. Quito, junio de 1991.
- COOK T.D. y Reihardt Ch. S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Ed. Morata, Madrid 1986.
- DEMO, Pedro. *Evaluación cualitativa*. CINTERPLAN, Caracas, 1988.
- ESTEVA, José. *Espacios de decisión para la planificación educativa*. CINTERPLAN, Caracas, 1987.
- EZPELETA, Justa y Rockwell, Elsie. *Pesquisa Participante*. Ed. Cortez. San Paulo, 1987.
- GUENDALINI, Bruno. "Guías para análisis de Proyectos". PNUD. Policopiados, s/f.

- GRABE, Sven. *Manual de evaluación*. UNESCO, París, marzo de 1982.
- GIORDANI, Jorge. *La planificación como proceso social*. Ed. Vadell, Valencia, 1987.
- GIORDANI, Jorge y Nazoa, Leonardo. "Modelo socio-político (Calcagno Sainz de Barbieri) Versión para Micro IBM", CENDES. UCV. Policopiados. Caracas, 1988.
- MATUS, Carlos. "Política, planificación y gobierno". Segundo borrador, Washington D.C., 1987.
- PICHARDO, Arlette. *Evaluación del impacto social*. Edt. Universidad de Costa Rica, San José, 1989.
- PICHARDO, Arlette. *Planificación y programación social*. Ed. Universidad de Costa Rica, San José, 1986.
- RAMA, Germán. *Educación, participación y estilos de desarrollo*. CEPAL, Ed. Kapeluz, BuenosAires, 1984.
- RENAUD, Coromoto y otros. *Metodología para la elaboración de diagnósticos, diseños de cursos de acción y seguimiento de proyectos*. Ministerio de la Familia de Venezuela. Caracas, 1989.