

EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO

“Formación Técnico-Productiva en Educación Secundaria, en los Distritos 5 Y 6 del Municipio de El Alto y El Distrito 2 del Municipio de La Paz.”

Financiado por el Ayuntamiento de Madrid



CONTRATANTES



Equipo Consultor:
María Angélica Lanza
Paola Márquez

Información de contacto:
Celular: 591 - 705 70975
Email: anghy.lanza@gmail.com

Agosto de 2020

CONTENIDO

Resumen Ejecutivo

Introducción.....	12
1 Objetivos de la evaluación	12
2 Breve contextualización del proyecto a evaluar	13
2.1 Descripción resumida del proyecto y su ejecución.....	13
2.2 Entidades Ejecutoras	14
2.3 Población beneficiaria	15
3 Metodología de la evaluación	15
3.1 Principios metodológicos	16
3.2 Actores que participaron en el proceso de relevamiento de datos.....	16
3.3 Herramientas metodológicas.....	16
3.4 Criterios de evaluación.....	17
3.5 Fases de evaluación.....	19
3.6 Limitantes del estudio realizado	19
3.7 Presentación del equipo de trabajo.....	20
4 Antecedentes del ámbito de implementación	20
5 Pertinencia y Relevancia.....	22
6 Coherencia	28
7 Cobertura	32
8 Participación y apropiación	37
9 Eficiencia	38
10 Eficacia	45
11 Impacto	58
12 Sostenibilidad.....	61
13 Conclusiones	64

ANEXOS

- ANEXO 1: Metodología de la Evaluación
- ANEXO 2 Bitácora de actividades del trabajo de campo
- ANEXO 3: Registro fotográfico de la evaluación.

ACRÓNIMOS

BTH	Bachillerato Técnico Humanístico
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CEMSE	Centro de Multiservicios Educativos
GAM	Gobierno Autónomo Municipal
GAMEA	Gobierno Autónomo Municipal de El Alto
GAMLP	Gobierno Autónomo Municipal de La Paz
LDB	Línea de Base
MML	Matriz de Marco Lógico
MSCP	Modelo Socio-Comunitario Productivo
NNA	Niña, Niño, Adolescente
PDC	Plan de Desarrollo Curricular
PSP	Proyecto Socio Productivo
TDR	Términos de Referencia
OSL	Organización Social Local
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OG	Objetivo General
OE	Objetivo Específico
ONG	Organización No Gubernamental
PNCE	Plan Nacional de Contingencia Educativa
UE	Unidad Educativa
VPPT	Vocaciones y Potencialidades Productivas del Territorio

“Formación Técnico-Productiva En Educación Secundaria, En los Distritos 5 Y 6 del Municipio de El Alto y El Distrito 2 del Municipio de La Paz”

RESUMEN EJECUTIVO

El proyecto *“Formación Técnico-Productiva En Educación Secundaria, En los Distritos 5 Y 6 del Municipio de El Alto y El Distrito 2 del Municipio de La Paz”* tuvo el objetivo fundamental de promover oportunidades de formación técnico-productiva en la Educación Secundaria, alineada y pertinente a las demandas laborales locales en las áreas de intervención.

El proyecto se desarrolló en los municipios de El Alto y La Paz por CEMSE, en asociación con INTERED, y su implementación técnica demandó un periodo de 24 meses entre marzo de 2018 y febrero de 2020. La intervención tuvo un presupuesto total de € 441.026,42 (Cuatrocientos cuarenta y un mil 42 /100 euros), monto que fue subvencionado en un 79% por el Ayuntamiento de Madrid y el 21% por CEMSE e INTERED. Los fondos ejecutados de manera directa por el CEMSE ascendieron a €282.147,69.

El proyecto abordó tres resultados para alcanzar el objetivo específico planteado

Resultado 1: Titulares de responsabilidades, maestras y maestros de educación secundaria, con capacidades fortalecidas para incorporar la formación técnico-productiva en sus planes de desarrollo curricular en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.

Resultado 2: Titulares de derechos, estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria, con conocimientos y habilidades adquiridas desde la formación técnico-productiva para el desarrollo de emprendimientos, en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.

Resultado 3: Titulares de obligaciones, autoridades educativas distritales y gobiernos municipales, y titulares de responsabilidades, profesorado, familias, emprendedores locales y empresas privadas de la zona, con capacidades fortalecidas y articulados para promover una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz.

La evaluación final externa se desarrolló entre los meses de julio y agosto de 2020 a través de un equipo consultor que abordó tanto a las entidades ejecutoras como a los grupos objetivos del proyecto.

A. PROCESO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

La metodología de evaluación tomo en consideración las premisas del Ayuntamiento de Madrid, de CEMSE y de INTERED sobre el alcance y utilidad del proceso evaluativo, tanto para evidenciar el alcance de resultados como para obtener retroalimentación para futuros procesos de intervención conjunta.

Los actores que participaron en el proceso de relevamiento de datos fueron: personal de INTERED, el equipo técnico de la CEMSE, la comunidad de las Unidades Educativas bajo intervención (estudiantes, directores/as, profesores/as, madres y padres de familia) y funcionarios públicos de las instituciones con las cuales se coordinó y se realizaron actividades conjuntas en el marco de la intervención.

Las herramientas metodológicas para el recojo de información incluyeron talleres de co-construcción con el equipo técnico del proyecto, entrevistas semi-estructuradas realizadas con actores relevantes de instituciones que formaron parte del marco de acción de la intervención y grupos focales con los beneficiarios, todas estas actividades se desarrollaron a través de llamadas telefónica y plataforma virtuales.

La valoración del proyecto se realizó en función a los 8 criterios establecidos en los TDR: i) pertinencia y relevancia, ii) coherencia, iii) cobertura, iv) participación y apropiación, v) eficacia, vi) eficiencia, vii) impacto y viii) Sostenibilidad. Estos criterios fueron evaluados de acuerdo con el marco conceptual y preguntas de evaluación brindados en los TDR. Como el proyecto contó con el apoyo del Ayuntamiento de Madrid, se consideró importante tomar en cuenta los lineamientos de evaluación que establece la *Oficina para la Cooperación y el Desarrollo Económicos CAD/OCDE para proyectos y programas financiados con fondos de ayuda para el Desarrollo*, por lo cual, los criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad también se basaron en las recomendaciones establecidas por la OCDE para los procesos de evaluación.

B. CONCLUSIONES

En términos generales, existe una valoración positiva del desempeño de la intervención en todos sus componentes. El análisis cuantitativo y cualitativo de la información primaria y secundaria, muestra que las múltiples acciones realizadas en el marco del proyecto contribuyeron al logro de los resultados planteados en el diseño de la lógica de intervención.

En la opinión de los colectivos que se abordaron con el proyecto, la intervención promovida por CEMSE e INTERED abordó un tema altamente relevante para las comunidades educativas abordadas. El proyecto promovió de manera efectiva que se generaran oportunidades de formación técnica apoyando la implementación de todas las condiciones necesarias para que las unidades educativas puedan optar a la certificación del BTH. En los siguientes acápite se abordan las conclusiones para cada uno de los criterios de evaluación:

I. Pertinencia y relevancia

El proyecto es altamente pertinente al contexto de implementación puesto que se articula a un mandato normativo que establece que las UE deben transitar hacia la implementación del BTH en el marco del modelo educativo sociocomunitario productivo establecido en la Ley 070. En este contexto, el proyecto valoró las dificultades que las UE enfrentan para implementar el BTH y diseño una intervención que fortaleciera las capacidades de las comunidades educativas para incorporar el enfoque técnico y tecnológico en el nivel secundario en sus dos ámbitos formativos: la general y la especializada. El apoyo brindado por el proyecto para el desarrollo de los Diagnósticos de VPPT, la incorporación del enfoque técnico tecnológico en el PDC y su articulación con los PSP, así como la implementación de las aulas múltiples y los talleres de formación técnica especializada, permitieron que las UE puedan cumplir con los requisitos establecidos para la BTH e inicien el proceso para constituirse en UE plenas.

Se considera que tanto el diseño como la ejecución operativa del proyecto fueron pertinentes a las necesidades de los beneficiarios y al contexto de implementación. El enfoque de género estuvo presente de manera transversal a las acciones iniciadas por el proyecto, estableciéndose indicadores para monitorear la participación y acceso de hombres y mujeres a los procesos de formación técnica, implementándose una apolítica de discriminación positiva que impulsó una mayor participación de mujeres en todas las acciones emprendidas por el proyecto.

Se considera altamente valorable, que la ejecución del proyecto haya sido lo suficientemente flexible para adecuarse a nuevas metodologías e incorporar componentes nuevos, como el ecosistema emprendedor, que se consideraron pertinentes para consolidar los resultados establecidos en el diseño del proyecto.

II. Coherencia

En términos generales la estrategia de intervención fue clara y coherente. Se aprecia que la lógica de intervención muestra una sólida relación en la secuencia: *actividades*-*resultados*- *objetivos*, abordando adecuadamente las necesidades de fortalecimiento de las y los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones.

Los elementos que mayores dificultades han presentado son las metas de cobertura y la estructura de cálculo de los indicadores. En el primer caso, a lo largo del documento de formulación se presentaron algunas inconsistencias con relación a las metas de cobertura establecidas para los grupos beneficiarios, en el segundo caso, se identifica la ausencia de fórmulas de medición concretas lo que dificultó la cuantificación de los valores finales de los indicadores.

En cuanto a los indicadores, en general estos son pertinentes e incorporan las variables críticas de medición para establecer el logro de objetivos y resultados, sin embargo, el indicador 3 del Objetivo específico y el indicador 2 del resultado 3- que miden la implementación de las mesas multiactoriales- son iguales, por lo cual se consideran redundantes. Por otra parte el indicador 3 del resultado 3, que mide el número de descargas del material audiovisual generado por el proyecto, se considera más apropiado para medir la actividad de difusión que un resultado concreto alcanzado en el fortalecimiento de los titulares de obligaciones.

El logro de algunas acciones desarrolladas por el proyecto se establecieron como indicadores de actividad, sin embargo, dada la naturaleza del proyecto, estos pudieron ser incluidos como indicadores de resultado debido a su contribución en la sostenibilidad e impacto del proyecto. La implementación de talleres para la formación técnica especializada o el desarrollo del Diagnóstico de VPPT, por ejemplo, son elementos clave para el logro del objetivo específico y para la certificación del BTH.

A lo largo del proceso de implementación del proyecto se identificaron elementos claves para los procesos gestión e implementación del BTH que no fueron considerados en el diseño inicial de la intervención (Reglamento de Aula Múltiple o Plan de implementación del BTH), esto muestra la necesidad de que en futuras intervenciones se profundicen los diagnósticos iniciales para el diseño de los proyectos.

III. Cobertura

Se considera que la selección de titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones ha sido relevante en relación a la problemática que aborda el proyecto y al contexto de implementación. En este marco, se observa que desde el proyecto se han hecho los esfuerzos necesarios para involucrar a todos los actores relevantes en las acciones emprendidas en el marco de la intervención.

Rescatando los aprendizajes del proceso de implementación, se observa que un grupo relevante que no contó con intervenciones específicas en el diseño del proyecto son las madres y padres de los estudiantes, que si bien participaron de algunas acciones no fueron beneficiarios directos de los procesos de fortalecimiento. Se debe considerar que los progenitores juegan un rol fundamental en el proceso de decisión de las y los estudiantes con relación a las áreas técnicas de formación, del mismo modo son determinantes en cuanto a la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo al concluir el bachillerato así como en el desarrollo de emprendimientos y la incursión en el ámbito laboral. Debido a esto, es importante que a futuro exista una mayor articulación con este grupo de actores y se diseñen intervenciones concretas que aporten a generar sostenibilidad en el acceso a las oportunidades de formación técnica productiva.

IV. Participación y apropiación

Se valora de manera muy positiva el trabajo realizado por los equipos técnicos para lograr el involucramiento de los actores relevantes del proyecto. Las entrevistas muestran que existió un adecuado proceso de sensibilización y socialización, que permitió que los beneficiarios y otros actores contemplados en el proyecto se involucraran activamente y se apropiaran de las acciones emprendidas por la intervención.

La valoración sobre la participación de las mujeres en el proyecto muestra que evidentemente existió mayor participación femenina en las actividades, esto se debe tanto a la estrategia de discriminación positiva aplicada por el proyecto como también por la composición natural de los grupos beneficiarios abordados.

Finalmente, se observa que, si bien existió una participación activa de todos los miembros de la comunidad en las acciones del proyecto, hubiese sido deseable que – como elemento de apropiación y liderazgo- se conforme una comisión impulsora en cada UE para la implementación del BTH. Esta comisión tendría la responsabilidad de dar seguimiento al logro la certificación como UE Plena. Debe considerarse que el proyecto contribuyó significativamente en una primera etapa, pero la consolidación del BTH en cada Unidad Educativa es un emprendimiento de mediano plazo que requerirá de un trabajo continuo para garantizar la continuidad de la formación técnica y requerirá de un equipo que lidere el proceso.

V. Eficiencia

Se valora de manera positiva la transformación de los recursos existentes en resultados. Es destacable la cantidad de actividades que el equipo técnico ha desarrollado en un plazo de tiempo relativamente breve para alcanzar los resultados del proyecto. En este punto se valora positivamente la estrategia adoptada por la intervención para articularse a otras instituciones relacionadas a la temática del proyecto, que en algunos casos permitió facilitar la ejecución y ampliar la cobertura de las actividades planificadas.

En términos generales el proyecto se desarrolló de acuerdo a lo planificado, si bien el cronograma interno sufrió en algunos casos retrasos, estos no afectaron el desenvolvimiento general de la intervención. La crisis social y política que paralizó el país en octubre y noviembre de 2019, fue un evento no previsible que afectó la ejecución del proyecto debido a la paralización de actividades y al cambio de autoridades. Estos problemas incidieron principalmente en las actividades vinculadas al Resultado 3, que si bien se ejecutaron, al estar orientadas a la socialización y difusión de los resultados del proyecto que involucraban a autoridades gubernamentales no tuvieron la cobertura deseada.

Se valora de manera positiva el mecanismo de ejecución, cuya estructura guarda relación y coherencia con las necesidades del proyecto y del contexto de implementación, mostrando que el proyecto destina recursos humanos cualificados y suficientes para desarrollar las actividades planteadas.

VI. Eficacia

De los 12 indicadores planteados, solo en un caso no se cumplió con la meta establecida y corresponde al indicador 1 del resultado 3, referido a la socialización de los resultados del proyecto con autoridades educativas de distintos niveles. Este indicador no se cumplió por dos motivos: i) se identifica que la cuantificación del número de autoridades educativas del Ministerio de Educación fue sobredimensionada en relación a la cobertura de trabajo del proyecto y ii) los conflictos sociales que iniciaron en octubre de 2019 incidieron en que las actividades de presentación de resultados del proyecto no se desarrollaran con normalidad, por otra parte, como consecuencia de los problemas sociales se dio el cambio de gobierno que requirió que el proyecto inicie un procesos de acercamiento con las nuevas autoridades en la etapa final del proyecto.

Una de las principales dificultades que enfrentó el proyecto es la cuantificación de indicadores debido a varios factores, entre ellos que no existía claridad con relación a las fórmulas de cálculo y la definición de cobertura poblacional a partir de la cual se cuantificaría cada indicador, este es un problema que se arrastró desde la etapa de diseño debido a algunas imprecisiones en los datos de cobertura y metas, si bien el equipo técnico realizó un esfuerzo por desarrollar un documento conceptual sobre las variables que involucra cada indicador, no se planteó una fórmula de medición concreta, dejando este ejercicio para la etapa de cierre, lo que repercutió en dificultades para calcular los valores de los indicadores. Por otra parte, algunos ajustes técnicos relacionados a la ejecución del proyecto no consideraron en todos los casos las fuentes de verificación establecidas y las necesidades de información para la cuantificación de indicadores, debido a ello la ausencia de pre test y post test en los resultados 1 y 2 requirieron que se planteen formas más complejas de medir los resultados alcanzados.

En cuanto a la valoración del sistema de seguimiento y el uso de la MML como herramienta de gestión, si bien se valora de manera muy positiva las acciones de seguimiento continuo a la ejecución de actividades que aplicó el equipo técnico, así como la capacidad de respuesta y adaptación del proyecto a las contingencias, se hace evidente que las dificultades al momento de cuantificar los indicadores en la etapa de cierre se deben a que estos no fueron un elemento central del proceso de monitoreo de resultados y en muchos casos solo se aplicaron para emitir el informe de cierre.

Finalmente, el desarrollo de una Línea de Base hubiese sido altamente pertinente, considerando que este tipo de estudios no solo cuantifican el valor de arranque de los indicadores, sino que también implica una crítica a la estructura de la MML, propone mejoras en el planteamiento de los indicadores y contribuye al desarrollo de instrumentos de seguimiento.

VII. Impacto

Se valora que el proyecto ha generado un impacto significativo en las unidades educativas que fueron beneficiarias de la intervención, este impacto, dada la naturaleza del proyecto, debe analizarse considerando el mandato legal que establece la obligatoriedad de que las UE del sistema regular de educación implementen el BTH. En este marco, el proyecto contribuyó ampliamente a que las UE fortalecieran sus procesos y cumplieran con los requisitos establecidos para la implementación de la formación técnico productiva, algunas de estas UE habían intentado de manera previa optar por la certificación, sin embargo, presentaban limitaciones tanto a nivel de infraestructura y equipamiento como en cuanto a la concreción curricular, aspectos en los cuales el proyecto contribuyó ampliamente permitiendo que las UE bajo intervención dieran cumplimiento a la normativa y avanzaran en la implementación del modelo socio productivo comunitario establecido en la Ley 070.

Un elemento que se considera clave en el acceso equitativo e igualitario a la educación es el componente de género, si bien el proyecto incorporó estrategias de discriminación positiva y promovió políticas claras para que hombres y mujeres eligiesen carreras técnicas acordes a sus vocaciones e intereses, y no así en fusión de estereotipos sexistas que asignan roles a hombres y mujeres en el aparato productivo, se identifica que aún es necesario trabajar con la comunidad educativa para que se garantice la igualdad de oportunidades y el acceso igualitario a la formación técnica, en este punto, se hace evidente la necesidad de implementar mecanismos concretos en la gestión del BTH para garantizar la igualdad de oportunidades a hombre y mujeres, del mismo modo es fundamental al grupo de madres y padres de familia, actores que juegan un rol esencial para que las y los adolescentes continúen sus estudios después de concluir el bachillerato y también para que las mujeres puedan elegir libremente las áreas de estudio que desean abordar, los emprendimientos que desean realizar y los ámbitos laborales en los cuales quieren involucrarse.

VIII. Sostenibilidad

El análisis de sostenibilidad debe realizarse considerando el contexto general de implementación del proyecto, en este marco, debe tomarse en cuenta que dos años de trabajo son un horizonte de tiempo bastante corto para generar elementos de sostenibilidad en el largo plazo. A pesar de ello, el proyecto ha logrado realizar incidencia y generar herramientas que permitirán que los resultados del proyecto continúen en el tiempo, al menos en el mediano plazo.

Se considera que el proyecto logró implementar los elementos claves para la certificación del BTH, por lo cual se valora que las UE bajo intervención continuarán con este proceso e iniciarán los trámites para la certificación, dando sostenibilidad de esa forma a la generación permanente de oportunidades de formación técnica.

Finalmente, se considera que la experiencia en la implementación del proyecto pone en evidencia elementos importantes que pudieron aportar significativamente a garantizar la sostenibilidad de la intervención y que no pudieron desarrollarse debido a que no se contemplaron en el diseño original del proyecto:

- Reglamento para la administración y gestión del aula múltiple: el diagnóstico inicial desarrollado en la UE mostró debilidades en los procesos de gestión de los laboratorios, en este marco, se considera pertinente generar un reglamento que promueva una adecuada gestión del espacio del aula múltiple y de su mantenimiento, abordando los siguientes temas: horarios de uso, reservas, responsable de la llave, reposición de materiales y equipamiento, limpieza de espacios, reglas de permanencia en el espacio, derechos y deberes de los usuarios del aula, procedimiento ante perdidas y desperfectos, etc.
- Conformación formal de las mesas multiactoriales: las mesas fueron un elemento clave para la implementación del proyecto, sin embargo, su funcionamiento dependió de las gestiones realizadas por el equipo del proyecto y no se generaron los mecanismos necesarios para que se garantice su continuidad una vez concluido el proyecto. En este marco, es importante que la mesa multiactorial cuente con una estructura clara que garantice su sostenibilidad en el mediano plazo (responsables para su gestión, objetivos, temas a abordar, periodicidad de reuniones, etc.).
- Plan de implementación del BTH: la implementación y consolidación del BTH no concluye con el proyecto, por el contrario es un esfuerzo de mediano largo plazo que deberán afrontar las UE, en este marco, se

considera pertinente que se hubiese realizado un plan de mediano plazo que permita a las UE contar con un camino trazado para la consolidación del BTH y que también considere estrategias para mantener la calidad de la formación técnica productiva.

C. RECOMENDACIONES

I. Desarrollo de una línea de base

La importancia de realizar una línea de base es que permite realizar un análisis crítico de la MML y aporta al proceso evaluativo estableciendo la estructura y base de cálculo de los indicadores, la forma en que estos se cuantificaran, los instrumentos, las fuentes de verificación específicas a las cuales se acudirá para el monitoreo y evaluaciones periódicas, la referencia de interpretación de los resultados y el valor de inicio de los indicadores.

Cuando la línea de base se realiza por un tercero externo al proyecto, el proceso puede aportar brindando insumos para afinar el planteamiento de la MML. Una mirada externa puede brindar un análisis objetivo de la coherencia vertical y horizontal de la matriz de planificación e identificar si los indicadores permitirán medir de manera adecuada los resultados logrados por el proyecto.

II. Fortalecer el sistema de monitoreo y evaluación del proyecto

Es importante que las dificultades afrontadas por el proyecto en la cuantificación de los indicadores se consideren para realizar mejoras en los sistemas de monitoreo y evaluación periódica. Los elementos a los cuales se debe prestar especial atención al momento de diseñar el proyecto como en el análisis crítico para la implementación son:

- Definir y cuantificar con claridad las coberturas de trabajo con actores, tanto a nivel general, como por componente y actividad del proyecto.
- Establecer un alcance conceptual de las variables de medición y desarrollar fórmulas concretas para la cuantificación de indicadores.
- Una vez establecida la forma de medición de los indicadores, se debe identificar y validar las necesidades de generación de datos y las fuentes de verificación.
- Realizar ejercicios periódicos de medición de los indicadores para establecer el avance en el logro de resultados.
- Cuando se realicen reformulaciones técnicas o administrativas se debe documentar a través de informes técnicos y valorar como estas afectaran al sistema de monitoreo y evaluación para realizar oportunamente los ajustes necesarios.
- Es importante monitorear continuamente que se esté documentando adecuadamente las fuentes de verificación.

III. Sistematizar la experiencia y generar un modelo de intervención para implementar el BTH

Durante la ejecución del proyecto, el equipo técnico realizó un amplio esfuerzo por generar conocimiento con relación a las distintas perspectivas existentes sobre el alcance conceptual y desarrollo práctico del BTH, así como su rol en la concreción del modelo socioeducativo productivo y la forma en que este enlaza a la comunidad educativa con su entorno y la realidad del contexto.

Al recurrir a distintos actores y recopilar diversas experiencias, el proyecto estructuró bajo una mirada integral el espacio de formación técnica especializada, que no solo se concentró en la formación de especialidad sino en un conjunto de conocimientos que permitirán a las y los estudiantes tener mejores y mayores herramientas para: i) elegir un área de formación, ii) emprender o iii) insertarse en el ámbito laboral. Esta estructura, que acertadamente profundizó la articulación entre la identificación de vocaciones de los estudiantes, la formación técnica y la puesta en marcha de emprendimientos productivos, puede ser la base de un modelo de intervención específica para la implementación del BTH. Se debe valorar y plantear como se integraran y articularan las metodologías y los espacios de fortalecimiento al emprendimiento, como el ecosistema por ejemplo, de manera que las y los

estudiantes que abordan la formación técnica especializada puedan tener acceso equitativo e igualitario a estas oportunidades de formación complementaria.

IV. Fortalecer la implementación de herramientas de gestión para implementar el BTH

Es importante considerar que la consolidación del BTH, así como la implementación de todas las carreras técnicas priorizadas en el diagnóstico de VPPT, es un proceso de largo aliento que se prorrogará más allá del periodo de duración del proyecto. En este sentido, una de las finalidades de la intervención debiera ser empoderar a la comunidad educativa para que se apropie del proceso y se dé continuidad a las acciones iniciadas por el proyecto.

En este marco, es recomendable que en futuras intervenciones, además de las acciones que ya se han implementado, se valore desarrollar los siguientes elementos:

- I. **Reglamento de aula múltiple:** que establezca las reglas para el uso de espacios, los derechos y obligaciones de usuarios, el mantenimiento del espacio, así como la reposición de insumos.
- II. **Plan de implementación del BTH:** el proceso de implementación del BTH y su consolidación en el nivel secundario es un proceso que supera el tiempo de implementación del proyecto, debido a ello es necesario que se apoye a la UE en el desarrollo de un Plan que establezca las acciones, estrategias, prioridades, cronograma de ejecución, necesidades de financiamiento y responsables para consolidar el BTH.
- III. **Comisión impulsora para la implementación del BTH** la conformación de un comité impulsor del BTH, conformado por miembros de la comunidad educativa de cada UE, puede ser un elemento que promueva la apropiación y que garantice que el proceso de certificación del BTH se concluya adecuadamente. Este Comité puede capacitarse y apoyar las acciones iniciadas por el proyecto y hacerse responsable de su continuidad una vez finalizada la intervención, asegurando que se logre la certificación como UE plena y que se implementen procesos de monitoreo continuo a la calidad de los procesos educativos. Este comité también debería ser responsable de implementar el Plan del BTH, así como participar en las mesas multiactoriales e impulsar que estas apoyen la implementación del BTH en las UE.

V. Establecer un horizonte de tiempo más amplio para la ejecución de proyectos similares

Si bien el objetivo específico del proyecto se enfocaba en la promoción de oportunidades de formación técnica-productiva y no establecía como alcance específico la certificación *per se* del BTH, es evidente que todos los esfuerzos del proyecto apuntaron a concretar las condiciones técnicas que permitirán a las UE iniciar el proceso de certificación para que posteriormente se constituyan en unidades educativas plenas. En las condiciones actuales, el proyecto solo pudo acompañar la primera parte de la implementación del BTH, si bien se aseguró el cumplimiento de determinados criterios para la certificación, el equipo técnico no podrá dar seguimiento a que el proceso de certificación se concluya. En este sentido, se considera importante que futuras intervenciones consideren un horizonte de tiempo de 3 a 4 años de implementación para asegurar la consolidación del BTH en las unidades beneficiarias, así como para dar seguimiento a que la calidad de los procesos educativos se mantenga.

VI. Incorporar intervenciones concretas para el grupo de padres y madres

Como se ha mencionado el rol de la familia es fundamental al momento de elegir el área de formación técnica al igual que en la continuidad de los estudios al concluir el bachillerando y en las iniciativas que las y los estudiantes puedan tener para emprender una idea de negocio o incursionar en el ámbito laboral, este rol puede ser aún más determinante en el caso de las estudiante mujeres, debido a ello es importante incorporar dentro de proyectos futuros el trabajo con madres y padres bajo, haciendo énfasis en la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades y el acceso igualitario a las oportunidades de formación

VII. Desarrollar el modelo de trabajo de las mesas multiactoriales

Las mesas multiactoriales pueden constituirse en una herramienta clave de trabajo para impulsar y consolidar el bachillerato técnico productivo, para ello es necesario redimensionar la escala de este mecanismo para que se aplique a nivel de distrito educativo o distrito municipal. La definición de una estructura organizativa, la asignación

de funciones y responsabilidades son muy importantes para dar formalidad al instrumento y garantizar que este espacio responda a los objetivos del BTH y tenga continuidad en el tiempo. Las mesas multiactoriales pueden ser fundamentales para generar espacios de fortalecimiento y gestión a todo nivel, incluyendo el desarrollo de actividades conjuntas entre UE orientadas a facilitar la modalidad de complementariedad para brindar mayores alternativas de formación a las y los estudiantes, generar un dialogo más fluido con la comunidad inmediata de las UE, organizar ferias y emprendimientos, promover prácticas productivas y empresariales, impulsar emprendimientos innovadores de las y los estudiantes, búsqueda conjunta de alternativas de financiamiento para la implementación de talleres técnicos, etc. .

VIII. Fortalecer el enfoque de género las UE

Garantizar la igualdad de oportunidades en la formación técnica es un objetivo de largo plazo que debe trabajarse a partir de la incorporación del enfoque tanto de manera transversal a la estructuración de procesos de enseñanza aprendizaje en los espacios formativos del BTH, como de manera concreta a partir de acciones específicas que permitan avanzar hacia la igualdad de hombres y mujeres. Pequeños cambios pueden hacer la diferencia, por ejemplo, el promover el uso de lenguaje no sexista al nombrar las profesiones (feminizarlas en los casos que corresponda) aporta a cambiar los esquemas de percepción sobre los estereotipos de género en el ámbito profesional, laboral y político, permitiendo que las niñas se proyecten en roles que usualmente son asumidos por hombres.

Abordar este tema requiere que se identifiquen las desigualdades existentes tanto a nivel formativo como de inserción laboral y remover los obstáculos existentes para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en la fase escolar y fortalecer las capacidades de las y los estudiantes para que afronten aquellas que se presenten en el campo profesional al que aspiran a integrarse.

“Formación Técnico-Productiva En Educación Secundaria, En los Distritos 5 Y 6 del Municipio de El Alto y El Distrito 2 del Municipio de La Paz”

Introducción

El presente informe expone los resultados de la evaluación final externa del proyecto: *“Formación Técnico-Productiva En Educación Secundaria, En los Distritos 5 Y 6 del Municipio de El Alto y El Distrito 2 del Municipio de La Paz”*, intervención ejecutada por CEMSE en asociación con INTERED.

El proyecto se desarrolló en los municipios de El Alto y La Paz por CEMSE, en asociación con INTERED, y su implementación técnica demandó un periodo de 24 meses entre marzo de 2018 y febrero de 2020. La intervención tuvo un presupuesto total de € 441.026,42 (Cuatrocientos cuarenta y un mil 42 /100 euros), monto que fue subvencionado en un 79% por el Ayuntamiento de Madrid y el 21% por CEMSE e INTERED. Los fondos ejecutados de manera directa por el CEMSE ascendieron a €282.147,69.

La evaluación final externa se desarrolló entre los meses de julio y agosto de 2020 a través de un equipo consultor que abordó tanto a las entidades ejecutoras como a los grupos objetivos del proyecto.

El documento está compuesto por 13 capítulos. El primer capítulo aborda los objetivos de la evaluación. El segundo capítulo presenta un resumen de la estructura y alcances del proyecto. En el tercer capítulo se presenta la metodología aplicada durante el proceso de evaluación. Desde el cuarto capítulo se presentan los resultados de la evaluación que se abordan a partir de los ocho criterios establecidos en los Términos de Referencia (TDR). Finalmente, los dos últimos capítulos exponen las conclusiones y recomendaciones de la evaluación.

PARTE I: ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO Y DE LA EVALUACIÓN

1 Objetivos de la evaluación

Objetivo general

Obtener una valoración crítica de la ejecución del proyecto para determinar en qué medida y forma el objetivo y resultados perseguidos se han alcanzado.

Objetivos específicos

- a.** Verificar los logros de los indicadores del marco lógico a partir de la revisión, cuantificación y análisis de las fuentes de verificación generadas en el periodo del proyecto.
- b.** Estimar los efectos atribuibles al Proyecto sobre los indicadores del marco lógico del proyecto a través de estudios cualitativos.
- c.** Identificar los motivos o los aspectos que influenciaron en el cumplimiento o no cumplimiento de los indicadores a través de estudios cualitativos.

2 Breve contextualización del proyecto a evaluar

2.1 Descripción resumida del proyecto y su ejecución

El proyecto tuvo como objetivo *“Contribuir al ejercicio del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de adolescentes mujeres y hombres de los Municipios de El Alto y La Paz”*. Para alcanzar el objetivo planteado, se plantearon 3 estrategias orientadas al fortalecimiento y trabajo conjunto con Titulares de Derechos, Titulares de Responsabilidades y Titulares de Obligaciones:

Resultado 1: Titulares de responsabilidades, maestras y maestros de educación secundaria, con capacidades fortalecidas para incorporar la formación técnico-productiva en sus planes de desarrollo curricular en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.

Resultado 2: Titulares de derechos, estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria, con conocimientos y habilidades adquiridas desde la formación técnico-productiva para el desarrollo de emprendimientos, en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.

Resultado 3: Titulares de obligaciones, autoridades educativas distritales y gobiernos municipales, y titulares de responsabilidades, profesorado, familias, emprendedores locales y empresas privadas de la zona, con capacidades fortalecidas y articulados para promover una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz.

El proyecto desarrolló estrategias de trabajo orientadas a fortalecer la aplicación del nuevo modelo socio-comunitario productivo (MSCP) en el nivel secundario y a contribuir en la mejora de oportunidades de formación técnico-productiva, para ello el proyecto concentró sus esfuerzos en las siguientes acciones:

- Fortalecimiento de las capacidades de maestras y maestros para: i) la incorporación del enfoque técnico tecnológico en los Planes de Desarrollo Curricular, ii) articulación de los PDC a los Proyectos Socio-Comunitario, iii) inclusión de la metodología de aula múltiple en los PDC.
- Diagnóstico e identificación de la oferta formativa de carreras técnicas acordes a las demandas del mercado laboral local y bajo un enfoque de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres adolescentes en el acceso a las mismas.
- Implementación de talleres técnicos relacionados a 6 carreras técnicas, validación de los contenidos para la formación técnica especializada y la formación técnica de estudiantes de 5to y 6to de secundaria.
- Implementación de aulas múltiples y apoyo al desarrollo de una formación basada en la experimentación y vinculada a la realidad comunitaria de las y los estudiantes.
- Fortalecimiento de la articulación entre actores (mesas sectoriales conformadas por actores las UE beneficiarias, organizaciones de la sociedad civil y entidades de gobierno) con el objetivo de hacer abogacía e incidencia para un mayor y mejor formación técnico -productiva, generando espacios de fortalecimiento y sinergia.

El siguiente cuadro recoge los principales datos referidos al diseño y ejecución del proyecto:

Cuadro 1. Datos relevantes del diseño y ejecución del Proyecto

Título del proyecto	"Formación técnica productiva en educación secundaria, en los distritos 5 y 6 del El Alto y el Distrito 2 del municipio de La Paz"		
País y área geográfica de intervención	Bolivia Municipio de El Alto, Distrito 5 y Distrito 6 Municipio de La Paz, Distrito 2		
ONG Local Solicitante	INTERED		
Organización responsable de la Ejecución	CEMSE		
Coste del proyecto	€ 441.026,42		
Entidades financiadoras	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayuntamiento de Madrid € 348.839,69 79,10% ▪ CEMSE € 84.836,73 19,24% ▪ INTERED € 7.350,00 1,67% 		
Objetivo general del proyecto	Contribuir al ejercicio del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de adolescentes mujeres y hombres de los Municipios de El Alto y La Paz (Bolivia). Este objetivo general, está directamente vinculado al Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4.		
Objetivo específico del proyecto	Promover oportunidades de formaciones técnico-productivo en la Educación Secundaria, alineadas y pertinentes a las demandas laborales locales, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz.		
Resultados	<p>Resultado 1: Titulares de responsabilidades (maestras y maestros de educación secundaria) con capacidades fortalecidas para incorporar la formación técnico-productiva en sus planes de desarrollo curricular en 10 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.</p> <p>Resultado 2: Titulares de derechos (estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria) con conocimientos y habilidades adquiridas desde la formación técnico-productiva para el desarrollo de emprendimientos, en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.</p> <p>Resultado 3: Titulares de obligaciones (autoridades educativas distritales y gobiernos municipales), y titulares de responsabilidades (profesorado, familias, emprendedores locales y empresas privadas de la zona) con capacidades fortalecidas y articulados para promover una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz</p>		
Fecha de inicio	01.03.2018		
Fecha de cierre del proyecto	29.02.2020		

Fuente: Elaboración propia en base a documentos técnicos del proyecto.

2.2 Entidades Ejecutoras

A. CEMSE

- 1 El Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) es una obra social de la Compañía de Jesús en Bolivia. Nace el 31 de julio de 1985, está legalmente constituida en el Estado Plurinacional de Bolivia como Organización sin fines de lucro, que trabaja al amparo del Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre la Iglesia Católica en Bolivia y el Gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia. El CEMSE tiene como misión desarrollar acciones con centradas en la persona, fortaleciendo sus conocimientos, destrezas, actitudes y valores

mediante experiencias innovadoras en educación, salud, ciudadanía principalmente y en los sectores de población menos favorecidos. Se visualiza como un instrumento de articulación y operativización de la política educativa, de salud y de desarrollo de Bolivia, apoya las políticas y estrategias nacionales y departamentales impulsadas por las autoridades del nivel distrital y/o municipal, a través de programas que abarcan toda la gestión educativa: gestión administrativa, gestión curricular y gestión comunitaria; para apoyar a que la oferta educativa fiscal sea de calidad y garantice procesos educativos pertinentes al desarrollo local y nacional.

A. INTERED

Es una ONG de Desarrollo, promovida por la Institución Teresiana, que trabaja en 16 países apostando por una educación inclusiva, gratuita y de calidad, como un derecho del que todas las personas deben disfrutar a lo largo de toda la vida, independientemente del lugar en el que hayan nacido y de sus capacidades innatas o adquiridas. Trabaja en el Estado Plurinacional de Bolivia desde 1995 en el ámbito socioeducativo, y siempre desde un enfoque de derechos y de género. Su visión es impulsar procesos educativos para el cambio personal y colectivo a favor de la justicia social, la equidad y el cuidado de las personas y la naturaleza, abierta a la participación y al diálogo con grupos y personas en distintos países.

2.2.1 Población beneficiaria

El proyecto trabaja con nueve (9) unidades educativas públicas y de convenio distribuidas en tres (3) distritos municipales, dos en el Municipio de El Alto y uno (1) en La Paz como se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Listado de UE bajo intervención

N	Unidad Educativa	Municipio	Distrito	Dependencia	Turno
1	UE Huayna Potosí	El Alto	D5	Pública	Mañana
2	UE Boliviano Portugal		D5	Pública	Mañana
3	UE República de Cuba		D5	Pública	Mañana
4	UE San José Fe y Alegría		D6	Convenio	Mañana
5	UE San Marcos Fe y Alegría		D6	Convenio	Mañana
6	UE Luis Espinal Camps Fe y Alegría		D6	Convenio	Tarde
7	UE Ayacucho	La Paz	D2	Pública	Mañana
8	UE Venezuela C.		D2	Pública	Mañana
9	UE Primero de Mayo.		D2	Pública	Tarde

Fuente: Información Brindada por el equipo técnico

3 Metodología de la evaluación

El proceso de evaluación del proyecto *“Formación técnica productiva en educación secundaria, en los distritos 5 y 6 del El Alto y el Distrito 2 del municipio de La Paz”* se realizó en una etapa crítica marcada por la emergencia sanitaria del COVID-19. Durante el periodo de evaluación, los municipios de La Paz y El Alto estaban en un estado de cuarentena dinámica, con suspensión de actividades en el sistema educativo y restricciones para la realización de actividades grupales. Debido a las circunstancias descritas, la metodología de evaluación consideró la aplicación de herramientas virtuales y a distancia para el de relevamiento de información primaria y la revisión exhaustiva de fuentes secundarias conformadas por la documentación producida por el proyecto.

La evaluación se enfocó en valorar la medida en que el proyecto logró los resultados plateados en el documento de formulación y en generar recomendaciones que fortalezcan los procesos de implementación de futuros proyectos. En este marco, la metodología empleada buscó conocer la voz de todos los actores involucrados en la ejecución para identificar las fortalezas del proceso y, a su vez, establecer un proceso de aprendizaje que aporte a futuras intervenciones conjuntas realizadas por INTERED y CEMSE.

A continuación, se describe la metodología empleada en el proceso de evaluación.

3.1 Principios metodológicos

El proceso de evaluación estuvo guiado por una serie de principios que se resumen en los siguientes puntos:

- a. **Objetividad:** en la medida de lo posible, todas las conclusiones están basadas en el análisis de evidencias contrastables.
- b. **Participación y aprendizaje:** los distintos actores involucrados se incorporaron a la evaluación en las diferentes fases del trabajo. Siempre que fue posible, el personal técnico acompañó al equipo de evaluación a las entrevistas, reuniones y visitas.
- c. **Alineamiento con lo establecido en los TdR:** El trabajo de consultoría siguió las premisas establecidas en los TdR dando respuesta a las necesidades del Ayuntamiento de Madrid, INTERED y CEMSE.
- d. **Uso de diferentes herramientas:** la metodología aplicada fue tanto cualitativa como cuantitativa. En este marco se utilizaron diferentes técnicas y herramientas para la obtención de los datos necesarios que aportaron al análisis y valoración de los resultados alcanzados por la intervención.

3.2 Actores que participaron en el proceso de relevamiento de datos

Durante el relevamiento de datos se bordó a todos los actores involucrados de manera directa e indirecta en el proyecto. Una primera etapa del proceso de recolección de datos se realizó a través de talleres virtuales con el coordinador y los equipos técnicos de las 3 oficinas regionales de CEMSE involucradas en la implementación del proyecto, posteriormente, previa coordinación con el CEMSE, se abordó a los beneficiarios y otros actores relevantes de la intervención. Las actividades de recolección de datos y el cronograma de trabajo de campo se coordinaron con los equipos técnicos¹, cabe aquí destacar el valioso esfuerzo de CEMSE para contactar a todos los actores que estuvieron involucrados en el proyecto.

Los actores abordados en el trabajo de campo son los siguientes:

- a. Coordinador del proyecto y equipos técnicos de los 3 distritos donde se ejecutó el proyecto.
- b. INTERED, como entidad solicitante y de acompañamiento en la ejecución del proyecto.
- c. Directores/as y profesores/as de Unidades educativas.
- d. Estudiantes de 1ro a 6to de secundaria.
- e. Madres y Padres que participaron en actividades del proyecto y de la junta escolar.
- f. Autoridades y servidores/as públicos.
- g. Otros actores: representantes de instituciones que participaron de las mesas multiactoriales y que tuvieron relación con la ejecución del proyecto en sus distintas etapas.

3.3 Herramientas metodológicas

Para el relevamiento y análisis de información se aplicaron las siguientes herramientas metodológicas:

- a. **Talleres de co-construcción**

¹ El detalle de actores participantes y las actividades realizadas se encuentra en el Anexo N°2.

Para la reconstrucción del proceso de implementación del proyecto se aplicó la metodología de co-construcción del conocimiento, en la cual las consultoras actuaron de facilitadoras para que sea el equipo técnico el que identifique los principales componentes del proyecto de acuerdo con su importancia percibida. A diferencia de otras metodologías de evaluación, este proceso no utiliza como referente el diseño formal del proyecto (MML), sino la percepción de los diferentes actores sobre la ejecución de la intervención para establecer la cohesión entre el diseño y la ejecución. Se realizaron 3 talleres con el equipo técnico y varias sesiones de trabajo con el coordinador del proyecto.

b. Entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales

Se identificaron una serie de variables que el equipo necesitaba conocer con relación a la ejecución del proyecto, a partir de las cuales se estableció una guía de temas a ser conversados con los actores. Esta herramienta se utilizó sobre todo con los directores de las UE, estudiantes que lideraron emprendimientos, autoridades con las que el proyecto coordinó acciones y actores que contribuyeron a los procesos de capacitación o formaron parte de las mesas multiactoriales.

c. Grupos focales

La técnica de grupos focales permite reflexionar sobre temas específicos con un grupo de personas que tienen características en común. Esta técnica se aplicó con los y las estudiantes y profesores que formaron parte de los procesos de capacitación técnica y actividades del Aula Múltiple.

d. Mapa de actores

En los talleres de co-construcción, se realizó la identificación de actores vinculados al proyecto y se calificó a cada actor en función de tres dimensiones: i) frecuencia de coordinación ii) calidad del relacionamiento e iii) importancia dentro del proyecto. Posteriormente se realizaron mapas perceptuales para identificar la red social que logró conformarse en torno al proyecto.

3.4 Criterios de evaluación

Los TdRs establecen que la valoración del proyecto se realizase en función a 8 criterios: i) pertinencia y relevancia, ii) coherencia, iii) cobertura, iv) participación y apropiación, v) eficacia, vi) eficiencia, vii) impacto y viii) Sostenibilidad.

Considerando que el proyecto ha contado con el apoyo del Ayuntamiento de Madrid, es importante tomar en cuenta los lineamientos de evaluación que establece la *Oficina para la Cooperación y el Desarrollo Económicos CAD/OCDE para proyectos y programas financiados con fondos de ayuda para el Desarrollo*, por lo cual, los criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad también tomaron en cuenta las recomendaciones establecidas por la OCDE para los procesos de evaluación.

Cuadro 3. Datos relevantes del diseño y ejecución del Proyecto

Pertinencia y relevancia

Analiza el grado en el que los objetivos planteados y resultados esperados son acertados con las necesidades locales en relación con las políticas y estrategias nacionales, regionales y locales de Desarrollo y el contexto sociocultural y económico. Es decir, la idoneidad y pertinencia del diseño. Asimismo, se analizará el planteamiento del proyecto en consonancia con las prioridades de la Cooperación Española.

Coherencia

Analiza el grado en el que los objetivos, resultados esperados, actividades e indicadores planteados (por ejemplo, a través del marco lógico) guardan consistencia. Asimismo, analiza el grado en que el proyecto mantiene coherencia con la misión y/o visión de la INTERED, CEMSE y Ayuntamiento de Madrid.

Cobertura

Analiza el alcance de la actuación en términos de la cantidad y tipología de destinatarios directos y / o indirectos. La evaluación de la cobertura implica valorar en qué medida los destinatarios reales de la actuación corresponden a los destinatarios identificados en la fase de planificación de la actuación.

Participación y apropiación

Analiza cuál ha sido la participación de los colectivos protagonistas del proyecto, especialmente las mujeres, a lo largo de las diferentes fases de la intervención, también en los espacios de toma de decisiones y si esta participación ha sido significativa, activa, protagonista y responsable.

Eficacia:

Medida del cumplimiento de los objetivos o resultados de un proyecto (según se hayan establecido en el documento de proyecto y en el marco de resultados).

Eficiencia:

Analiza la relación existente entre los resultados obtenidos y los recursos destinados, en términos monetarios, humanos y temporales. Analiza también otros factores importantes para el desarrollo del proyecto como, por ejemplo, deficiencias operativas, relaciones interpersonales, comunicación interna y externa, entre otros.

Impacto:

Bajo el criterio de impacto se valora la totalidad de los efectos, positivos y negativos, intencionales y no intencionales, de una intervención de desarrollo.

Sostenibilidad:

Analiza los factores clave que afectan a la sostenibilidad del proyecto, entendida ésta como la capacidad para contemplar y reaccionar a los factores socioculturales, institucionales, económicos, políticos y ecológicos que condicionan su viabilidad y aseguran su continuación una vez finalizada la intervención de la entidad ejecutora.

Fuente: Términos de Referencia y (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación - AECID, 2007)

3.5 Fases de evaluación

El trabajo de evaluación se desarrolló en cuatro (4) fases que se describen en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Fases en el proceso de evaluación

Fase 1: Planificación y organización del proceso de evaluación

En esta primera etapa se realizó la reunión de arranque con las instituciones ejecutoras del Proyecto, se tuvo un primer acercamiento a los objetivos, alcance y características generales que guiaron la intervención y expectativas sobre los alcances de la evaluación.

En base a esta primera reunión se realizaron dos reuniones complementarias en las que se abordaron los aspectos metodológicos del proceso de evaluación, los alcances de la evaluación y la organización del operativo de campo.

Fase II: Estudio de Gabinete: Revisión documental y diseño del operativo de campo

Tanto INTERED como CEMSE facilitaron documentación que fue revisada por el equipo consultor. En base a toda la revisión documental y a las primeras reuniones sostenidas con las instituciones ejecutantes, se diseñó el operativo de campo para el relevamiento de información de fuentes primarias

Fase III: Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó a través de entrevistas, talleres con el equipo técnico y grupos focales con distintos actores. El proceso de relevamiento de datos incluyó tanto a instituciones y actores relevantes que estuvieron en contacto con el proyecto como a los beneficiarios directos.

Fase IV: Análisis de información, elaboración de Informe y Recomendaciones de Mejora.

Una vez relevada toda la información se procedió a su sistematización y se elaboró el informe de evaluación acorde con los lineamientos y requerimientos establecidos en los TDR.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de evaluación se inició a principios del mes de julio y concluyó el 31 de agosto con la presentación de los resultados finales y el informe de evaluación.

La evaluación partió de una revisión detallada de la información secundaria facilitada por INTERED y CEMSE, para luego profundizar la información a través de entrevistas, talleres y grupos focales que se realizaron con el equipo técnico, las y los beneficiarios directos del proyecto, los socios estratégicos e instituciones que colaboraron con la intervención.

El trabajo de campo fue realizado entre el 21 de julio y el 12 de agosto de 2020 en los municipios de intervención del Proyecto y contó con la colaboración del equipo técnico de la CEMSE que realizó la coordinación de la agenda con todos los actores.

Una vez obtenida la información relevante del proceso de ejecución del Proyecto se procedió a la sistematización y análisis de la misma bajo los criterios de evaluación anteriormente mencionados.

3.6 Limitantes del estudio realizado

No se han identificado situaciones que condicioneen de manera significativa la realización de la presente evaluación, en términos generales se considera que se logró reconstruir los aspectos medulares del proyecto, sin embargo, por el contexto de emergencia sanitaria en el que se realizó la valoración de la intervención, existieron algunos aspectos que podrían considerarse dificultades leves que requirieron la adecuación de la metodología de evaluación:

- a. **Crisis sanitaria:** a mediados de marzo de 2020 la crisis sanitaria del COVID-19 llegó a Bolivia, por lo cual el Gobierno determinó cuarentena total a nivel nacional con suspensión de actividades presenciales en el sistema educativo. Estas medidas de contención de la pandemia, determinaron una serie de restricciones para la realización de actividades grupales y para el libre desplazamiento, afectando de manera directa al ámbito de implementación del proyecto, debido a ello el trabajo de campo para el desarrollo de la evaluación se realizó a través de medios virtuales, si bien se logró contactar a todos los actores relevantes del proyecto, el proceso de coordinación y comunicación requirió de varios ajustes y de mayores esfuerzos de coordinación.
- b. **Cierre del informe final del proyecto:** La evaluación se realizó en paralelo al cierre del informe final del proyecto, por lo cual la información referente a indicadores se encontraba en proceso de consolidación lo que demoró el desarrollo de algunos capítulos del informe de evaluación.
- c. **Línea de base:** En la etapa de arranque del proyecto no se realizó un estudio de Línea de base que permitiese contar con valores de inicio que permitan realizar una análisis comparativo de la *medida de cambio* entre la situación inicial y la situación final. Por otra parte, si bien durante el proceso de implementación del proyecto se realizó la definición del alcance e interpretación de cada indicador, no se definió la fórmula de cálculo lo que repercutió en dificultades para definir el valor final de indicador.

3.7 Presentación del equipo de trabajo

La evaluación estuvo a cargo de un equipo de dos consultoras con formación y experiencia en evaluación de Proyectos, desarrollo de líneas de base e investigación social. Ambas poseen conocimiento en el sector de educación y protección de la niñez y adolescencia.

Angélica Lanza, es Especialista en procesos de evaluación de programas y proyectos, lideró el proceso de evaluación y cuenta con las siguientes cualificaciones:

- Más de 5 años de experiencia en procesos de planificación, seguimiento y evaluación de proyectos de desarrollo en entidades públicas y privadas.
- Experiencia de trabajo en el seguimiento a la ejecución de fondos de distintas agencias de Cooperación y de programas y proyectos de ejecución conjunta con fondos provenientes de: AECID, KFW, DANIDA, UE, BID, UNICEF y DFID.
- Ha realizado líneas de base y evaluaciones de proyectos y programas aplicando los criterios de la CAD/OCDE en los sectores: de Niñez y adolescencia, Medio Ambiente, Prevención del tráfico de drogas y delitos conexos, Seguridad y Protección Social, y Justicia Penal Juvenil.
- Tiene experiencia en el desarrollo de estudios en el sector de protección de la Niñez y Adolescencia.

Paola Márquez, es socióloga con amplia experiencia en metodologías y herramientas para el relevamiento de información cuantitativa y cualitativa:

- Conocimientos y experiencia laboral en procesos de evaluación finales y desarrollo de Líneas de base de proyectos sociales.
- Conocimientos y experiencia de trabajo en el ámbito educativo, niñez y adolescencia, género, interculturalidad, violencia, seguridad alimentaria y salud.
- Amplia experiencia en procesos de facilitación de grupos focales y aplicación de otras metodologías participativas.

4 Antecedentes del ámbito de implementación

La Constitución Política del Estado (CPE) aprobada en 2009, misma que da origen a la creación del Estado Plurinacional de Bolivia, garantiza en su Artículo 78, inciso iv, la educación técnica humanística bajo el siguiente texto: *“El Estado garantiza la educación vocacional y la enseñanza técnico humanista, para hombres y mujeres, relacionada con la vida, el trabajo y el desarrollo productivo”*.

La educación técnica de la población boliviana está estrechamente relacionada con los objetivos que el país tiene para alcanzar la anhelada industrialización, dejando de lado el modelo extractivista, que requería poca o ninguna cualificación, pasando a un modelo productivo con diversificación de recursos naturales que requiere de actores capacitados y certificados, con capacidades y herramientas coherentes con el contexto comunitario inmediato y con el ámbito local y nacional. A su vez, todos estos componentes de crecimiento económico tienen como finalidad última disminuir, en el mediano plazo, y erradicar, en el largo plazo, la pobreza en el país a través de la generación de empleo que permita a los habitantes vivir con dignidad y alcanzar el *Vivir bien*.

El 20 de diciembre de 2010 se promulgó la Ley 070 de educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que plantea una transformación de la educación en Bolivia basada en un modelo social, comunitario y productivo, en concordancia con la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. En el artículo 10, se establece que uno de los objetivos de la Educación Regular es formar integralmente a las y los estudiantes, articulando la educación científica, humanística y técnica-tecnológica con la producción, a través de la formación productiva de acuerdo a las potencialidades de las regiones en el marco de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, y desarrollar y consolidar conocimientos teórico-prácticos de carácter científico, humanístico y técnico-tecnológico, para su desenvolvimiento en la vida para la vida.

La estructura del Subsistema de Educación Regular comprende: la Educación Inicial en familia comunitaria; Educación Primaria comunitaria vocacional y Educación Secundaria comunitaria productiva, esta estructura educativa contribuye a la consolidación del Estado Plurinacional y la aplicación del Modelo Educativo Socio-comunitario y Productivo, en el cual se promueve la diversidad cultural.

La educación técnica productiva, como se la presenta la Ley 070, es una apuesta por la educación de alternativas creativas para la reproducción de la vida, ello significa una articulación, desde la formación de oficios, a las exigencias de un mercado de trabajo con un peso significativo en los proyectos de vida de la población. La producción en la educación se entiende como un recurso pedagógico que potencia la creación, recreación y aplicación de tecnologías pertinentes que revalorizan el trabajo manual, generan una productividad con conciencia responsable de las necesidades, vocaciones y potencialidades de los contextos locales, que permitan la reproducción de las condiciones de vida de la comunidad y de la naturaleza, fortaleciendo la soberanía alimentaria. Esto requiere generar un tipo de estudiante que ya no se relacione con el mundo desde la separación entre teoría y práctica, que ya no razona sólo teóricamente, sino que busque la reconciliación con su dimensión “material”².

La educación del acto productivo pleno tiene el sentido de desplegar las habilidades del sujeto mediante el descubrimiento permanente de problemas y la solución de los mismos, hecho que se da por la apropiación de lo que se produce y sus sentidos³. Es en este marco, que el proyecto despliega sus esfuerzos promoviendo que las Unidades Educativas implementen el enfoque técnico tecnológico para consolidar una educación que promueva la articulación de las y los estudiantes con su comunidad inmediata, desarrollando un sentido crítico de las problemáticas de su entorno y generando soluciones desde la escuela.

² (Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales y PIEB, 2012)

³ Ibidem.

PARTE II: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

5 Pertinencia y Relevancia

Bajo este criterio se analizó en qué medida la intervención se ajustó a las necesidades de las y los titulares de derecho, tomando en cuenta las condiciones y características del ámbito de intervención, así como las necesidades de involucrar y coordinar con las y los titulares de responsabilidad y de las y los titulares de obligaciones.

El análisis de pertinencia responde a las siguientes preguntas de investigación:

Cuadro 5. Preguntas guía del proceso de evaluación de la pertinencia y relevancia del proyecto

¿En qué medida responde la intervención a una necesidad clara y prioritaria de la población beneficiaria?

¿En qué medida se ha demostrado válida la lógica de intervención?

¿Es adecuada la participación (en cantidad y calidad) que se está dando a los principales actores del programa (entidades socias, autoridades nacionales de educación, titulares, etc.)?

La pertinencia debe entenderse como la coherencia de las estrategia planteada por el proyecto con la problemática identificada y con el contexto de implementación, en este marco, la valoración general de la pertinencia del proyecto muestra que tanto el diseño de la intervención, así como la selección de titulares y actores fueron pertinentes a las características y necesidades de los municipios de La Paz y El Alto, las estrategias planteadas estuvieron claramente orientadas a promover la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico a través del fortalecimiento de capacidades tanto en titulares de derechos como de responsabilidades y a la implementación de herramientas metodológicas prácticas, concordantes con los objetivos del modelo educativo socio-comunitario productivo establecido en la Ley 070 Abelino Siñani. En los siguientes acápite se desarrolla en detalle un análisis sobre la pertinencia del proyecto en relación a distintas variables priorizadas bajo el enfoque de derechos.

5.1 Pertinencia en el contexto de la implementación

El Bachillerato Técnico Humanístico es el proceso de formación en áreas Humanística y Técnica Tecnológica, desarrollado por la y el estudiante en Educación Secundaria Comunitaria Productiva durante seis años de estudio, articulado al desarrollo de las potencialidades y vocaciones productivas de las regiones y del Estado Plurinacional.

Reglamento del Bachillerato Técnico Humanístico, Art. 3

El proyecto es altamente pertinente a la problemática identificada, al contexto social, al marco normativo nacional y a la situación de la población beneficiaria local, afirmación que se fundamenta en la revisión de los fuentes de verificación generadas por el proyecto, y sobre todo, en la información brindada por titulares de Derechos, Titulares de Responsabilidades y Titulares de Obligaciones.

Desde la gestión 2014, la Resolución Ministerial 001/2014, Capítulo V y Artículos 77, 78 y 79, dispone que todas las UE del nivel secundario se transformen en Unidades Educativas Técnico Humanísticas en el marco de la Educación Secundaria Comunitaria Productiva. A partir de ese momento, las UE del país iniciaron el proceso de transformación de acuerdo con la normativa vigente, sin embargo, este proceso no ha sido sencillo ni expedito, puesto que la acreditación requiere realizar la implementación y ajustes de distintas herramientas tanto a nivel metodológico como de infraestructura, equipamiento y gestión. Por otra parte, se identificó que tanto Directores como plantel docente, no siempre cuentan con una comprensión integral de lo que implica la

formación técnica humanística en el marco de sus dos espacios formativos (general y especializado) y su vínculo comunitario.

El lento avance en la transformación del sistema educativo ha repercutido en que las y los adolescentes y jóvenes de los sectores más empobrecidos permanezcan relegados y continúen expuestos a situaciones económicas y sociales precarias que los inducen al abandono escolar y a la incorporación temprana al mercado laboral, sin contar con los conocimientos necesarios para optar a un empleo digno y con remuneración justa.

Es entorno a esta problemática, que el proyecto acertadamente interviene fortaleciendo las capacidades de las UE para la implementación del BTH, abordando los siguientes componentes que se consideran pertinentes, tanto en el ámbito normativo como en el técnico:

- El proyecto planteó una intervención integral en el nivel secundario concordante con los dos **espacios formativos** planteados en el **reglamento del BTH**: i) **general** y ii) **especializado**; planteando **aula múltiple** como una herramienta metodológica - y también como un espacio físico- que permite materializar una educación práctica, *ligada a la experiencia y a la apropiación del sentido de lo que se produce(de su intencionalidad)*⁴, esta metodología no se limitó al trabajo de las asignaturas del área técnica tecnológica o de aquellas que tradicionalmente hacen uso de los laboratorios como medio para el desarrollo práctico de contenidos, sino que se transversalizó a otras áreas del saber, consolidando de esta forma el desarrollo del conocimiento a partir del *aprender haciendo* y la complementariedad entre distintas áreas del aprendizaje.
- En concordancia con el planteamiento del MSCP, el proyecto realizó un **Diagnóstico Participativo de las Vocaciones y Potencialidades Productivas**, este estudio orientó la forma en que el proyecto abordaría la implementación del BTH en el nivel especializado (5to y 6to de secundaria), asegurando que la formación técnica productiva tuviese un vínculo directo con las necesidades de la comunidad y la demanda laboral de las zonas de intervención. La metodología utilizada se sustentó en los lineamientos técnicos formulados por el PROFOCOM y fue ampliamente participativa a nivel comunitario involucrando tanto a los actores relevantes de las UE (bajo intervención Estudiantes, plantel docente, madres y padres de familia), como a la comunidad inmediata con la que se relacionan la UE, lo que no solo le dio solvencia técnica a este proceso sino también solidez social al haber incorporado a *las y los sujetos que forman parte del territorio y viven una realidad económica para la vida*⁵. El siguiente cuadro muestra las carretas técnicas priorizadas por las UE:



Cuadro 6. Carreras priorizadas por Unidad Educativa

N	Unidad Educativa	1	2	3	4
1	UE Huayna Potosí	Mecánica Automotriz	Textiles, tejidos y confecciones	Gastronomía	
2	UE Bolíviano Portugal	Sistemas informáticos	Mecánica Automotriz		
3	UE República de Cuba	Gastronomía	Turismo	Sistemas Informáticos	
4	UE San José Fe y Alegria	Sistemas Informáticos	Robótica	Gestión de créditos y cajas	Gastronomía
5	UE San Marcos Fe y Alegria	Gastronomía	Turismo	Mecánica Automotriz	Sistemas Informáticos

⁴ (Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacionales y PIEB, 2012)

⁵ (CEMSE- INTERED, 2019)

6	UE Luis Espinal Camps Fe y Alegría	Sistemas Informáticos	Textiles, tejidos y confecciones	Gastronomía	Turismo
7	UE Ayacucho	Sistemas Informáticos	Gastronomía	Turismo	Robótica
8	UE Venezuela C.	Electrónica	Electricidad	Química Industrial	Sistemas informáticos
9	UE Primero de Mayo.	Sistemas Informáticos	Gastronomía	Turismo	Electromecánica

Fuente: (CEMSE- INTERED, 2019)

- En concordancia con las estrategias de implementación del MSCP, el proyecto promovió la **reorientación de los PSP** incorporando el enfoque técnico productivo, logrando que estos cumplieran su función como estrategias que permitan articular la escuela con la comunidad, abordando las problemáticas locales e incorporando las distintas áreas del saber para transformar la comunidad. Si bien, esta no era una finalidad explícita dentro del diseño del proyecto, puesto que estos instrumentos se desarrollan desde hace una década en las UE, su reorientación era fundamental para garantizar la implementación de BTH. Del mismo modo se apoyó a las UE para que consoliden los requisitos para la certificación del bachillerato productivo, **implementando 7 talleres técnicos nuevos y fortaleciendo otros 4 espacios de formación técnica en la UE Luis Espinal, el CEA Zarate Willka y el CEMSE, estos 2 últimos en el marco de la modalidad de complementariedad**, para que las y los estudiantes puedan acceder a la formación técnica especializada en 4 carreras: 1) Textiles y Confecciones, 2) Gastronomía, 3) Sistemas Informáticos y 4) Robótica. A partir de estos avances, las UE formarán estudiantes que tendrán práctica productiva, promoviendo ciudadanos que sepan generar procesos creativos para enfrentar problemas y necesidades comunitarias. La formación técnica humanística permitirá generar valor al trabajo manual, promover el uso y la creación de tecnología pertinente y la capacidad de relacionarse transformadoramente con su contexto.

Cuadro 7.

Talleres implementados por el proyecto

Talleres Nuevos	Unidad Educativa	Distrito
Gastronomía	San José	Distrito 6 El Alto
	San Marcos	Distrito 6 El Alto
	Huayna Potosí	Distrito 5 El Alto
	República de Cuba	Distrito 5 El Alto
Sistemas Informáticos	Boliviano Portugal	Distrito 5 El Alto
	Ayacucho	Distrito 2 La Paz
Robótica	Ayacucho	Distrito 2 La Paz
Talleres Fortalecidos	Unidad Educativa	Distrito
Textiles y confección	Luis Espinal	Distrito 6 El Alto
Sistemas Informáticos	Luis Espinal	Distrito 6 El Alto
Gastronomía	CEA Zarate Willka	Distrito 6 El Alto
	CEMSE	Distrito 2 La Paz

Fuente: (CEMSE- INTERED, 2019)

- El proyecto contempló acertadamente el desarrollo de **procesos de formación complementaria y asistencia técnica a maestras y maestros** para garantizar que el enfoque técnico productivo se incluya en los **Planes de Desarrollo Curricular (PDC)**, instrumentos que su vez se articularon a los PSP y tienen

coherencia con las vocaciones y potencialidades productivas del territorio (VPPT). A través de la metodología de aula múltiple, las maestras y maestros, beneficiarios de los procesos de capacitación, promovieron una educación articulada a la práctica y a la realidad del contexto comunitario de las y los estudiantes.

- Finalmente, el proyecto promovió la conformación de **Mesas Multiactoriales** como espacios de reflexión, aprendizaje y coordinación para la implementación del BTH en cada uno de los distritos en los que intervino el proyecto. Las mesas permitieron generar actividades de capacitación e intercambio de experiencias que aportaron a la comprensión de los alcances, implicaciones y requisitos del proceso de implementación de la formación técnica productiva, identificando las rutas críticas y las acciones estratégicas para consolidar el BTH. Se considera que fue pertinente que las mesas multiactoriales promovieran el intercambio de experiencias y visiones con UE de otros territorios y autoridades educativas y municipales, lo que permitió que se generaran aprendizajes colectivos entre las UE del proyecto.

En este contexto se considera que tanto el diseño como la ejecución operativa del proyecto fueron pertinentes, las estrategias y acciones planteadas promovieron y contribuyeron a la implementación de un proceso aprendizaje lógico, que inicia por la experimentación y la observación en los primeros cursos de secundaria y continua hacia la especialización técnica y la puesta en práctica de los aprendizajes, de acuerdo con lo que establece la Ley 070 y el reglamento del BTH.

5.2 Pertinencia y relevancia en la incorporación del enfoque de género

Se considera que la incorporación del enfoque de género fue abordado de manera pertinente y se le dio un rol relevante en todas las etapas del proceso de diseño, ejecución, monitoreo y evaluación del proyecto.

En el documento de formulación se aprecia un especial énfasis en el análisis de género dentro del proceso de diagnóstico, identificándose que en el contexto de implementación existían brechas en el ejercicio del derecho a la educación entre hombres y mujeres, mismas que responden, entre otros factores, a la reproducción social de roles y estereotipos desiguales de género, *en tanto los adolescentes varones abandonan el sistema educativo para incorporarse a actividades productivas (rol productivo), las adolescentes mujeres lo hacen para apoyar el labores del hogar así como asumir toda la responsabilidad ante su situación de embarazo no deseado (rol reproductivo)*...⁶ También se identificó que la oferta educativa a nivel técnico, en varios casos estaba influenciada por una mirada sexista sobre lo que un hombre o una mujer puede realizar a nivel profesional, debido a ello, las y los adolescentes no tenían un proceso libre de elección en función a sus intereses o vocaciones, limitando el acceso igualitario a las oportunidades de formación técnica.

Estos hallazgos pusieron de relieve la importancia que la formación técnica- productiva tiene para las mujeres jóvenes, sobre todo en un contexto en el que se hace necesario brindar mayores y mejores oportunidades para su formación, su inserción laboral y su independencia económica. Esto cobra especial relevancia en el municipio de El Alto, el cual se caracteriza por un sistema productivo e industrial creciente que ofrece oportunidades laborales a la población joven y que a su vez presenta índices de violencia hacia la mujer bastante preocupantes, mismos que deben ser abordados desde una perspectiva integral, identificando los factores que las exponen a permanecer en relaciones violentas, en este contexto, se hace evidente que el acceso a educación, el fortalecimiento de la autoestima y el abrir posibilidades de independencia económica juegan un rol importante.

Frente a este panorama, en el diseño del proyecto se hace explícita la necesidad de prestar especial atención a que las estrategia y acciones sean constantemente valoradas para no caer en la reproducción del sexismo y de los roles y estereotipos desiguales de género y por el contrario potencien a la escuela como espacio para promover procesos de transformación social que favorezcan la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. Para ello, se plantean estrategias que transversalizan el enfoque de género en todas las acciones implementadas por el proyecto, estrategias de discriminación positiva que promuevan una amplia cobertura del grupo de mujeres e

⁶ Documento de formulación.

indicadores con enfoque de género que permitan monitorear que los resultados y beneficios del proyecto lleguen al grupo de mujeres.

En el proceso de ejecución, la transversalización del enfoque de género inicio con un análisis minucioso de la información obtenida para establecer las actitudes y comportamientos de hombres y mujeres con relación a la elección de carreras técnicas, este análisis también se ha reflejado el Diagnóstico de potencialidades productivas. Esto permitió que el proyecto promoviera un proceso igualitario y no sexista de acceso a la formación técnica productiva, apostando por la diversificación de opciones profesionales para ellas y ellos, impulsando a que las estudiantes mujeres seleccionaran y continuaran sus estudios en carreras que les eran de interés, incluso en aquellas que no eran consideradas como profesiones tradicionales para las mujeres por parte de maestras, maestros y padres de familia, esto requirió que el equipo técnico sensibilizará a los distintos actores involucrados para romper con la mirada machista en cuanto a la profesionalización de las mujeres.

Se valora de manera muy positiva que el proyecto lograra el acceso igualitario de mujeres y varones a la formación técnica especializada y que los procesos de priorización y selección de carreras técnicas a implementarse en las UE hayan superado los roles y estereotipos tradicionales de género que habitualmente son encontrados en proyectos de formación técnica.

En cuanto a la estrategia de discriminación positiva, de acuerdo a los indicadores, el proyecto ha logrado promover mayor participación de las estudiantes mujeres en todos los procesos de formación impulsados durante la intervención. Debe destacarse que las ideas de emprendimiento que se mantuvieron hasta la etapa de incubadora de emprendimiento, e incluso continúan funcionando después de la conclusión del proyecto, todos ellos son liderados por mujeres jóvenes que durante el proceso de trabajo de campo han manifestado su intención de dar continuidad a sus emprendimientos.

La ejecución del proyecto de manera muy pertinente ha realizado todos los esfuerzos necesarios durante su ejecución para promover procesos igualitarios y equitativos de acceso a la educación técnico productiva, sin embargo, el proyecto no ha implementado mecanismos o estrategias que permitan que el enfoque de género se incorpore de manera sostenible en los procesos de gestión del BTH en las Unidades Educativas. Se considera que este debe ser un componente a desarrollarse con mayor énfasis en próximas intervenciones, es necesario identificar mecanismos que permitan implementar políticas de género claras en la gestión del BTH en cada UE, el trabajo de capacitación y sensibilización con todos los actores de la comunidad es igualmente importante, sobre todo con las madres y padres de la familia con quienes no hubo una intervención específica en el proyecto.

5.3 Pertinencia en relación a las políticas, normativas y directrices existentes

El análisis de la pertinencia y coherencia del proyecto muestra que este -tanto en su diseño como en su implementación- guarda estrecha relación con las prioridades nacionales e internacionales referidas al derecho a la educación de NNA.

Las acciones emprendidas por el proyecto están claramente articuladas a un marco normativo y aportan de manera directa al cumplimiento de un mandato legal que establece que las UE del sistema regular deben implementar el BTH en el nivel secundario.

En el siguiente cuadro se detallan las normativas, pronunciamientos y lineamientos internacionales y nacionales con los cuales el proyecto guarda concordancia.

Cuadro 8.

Marco Normativo Nacional e Internacional concordante con el proyecto

<p>A. En relación a la normativa y prioridades internacionales</p>	<p>A. Objetivos de Desarrollo Sostenible, el proyecto se encuentra alineado y contribuye de manera directa al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4): Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En específico existe concordancia con las siguientes metas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional, incluida la enseñanza universitaria.</i> ▪ <i>4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.</i> ▪ <i>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.</i> ▪ <i>4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.</i> <p>B. ODS 8 Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos, en particular con las metas 8.6: De aquí a 2020, reducir considerablemente la proporción de jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación y la meta 8.b De aquí a 2020, desarrollar y poner en marcha una estrategia mundial para el empleo de los jóvenes y aplicar el Pacto Mundial para el Empleo de la Organización Internacional del Trabajo.</p> <p>Resolución de la OIT emitida en el año 2012 sobre el empleo juvenil: «<i>La crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción</i>» y el Programa de Empleo Juvenil (PEJ 2005).</p>
<p>B. En relación a las políticas, normativa y prioridades Nacionales y municipales</p>	<p>C. Constitución Política del Estado</p> <p>ARTÍCULO 77. La educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. II. El Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación. III. El sistema educativo está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio.</p> <p>D. Ley de la Educación 070 “Abelino Siñani-Elizardo Pérez”</p> <p>ARTÍCULO 9. Educación Regular Es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el subsistema educativo.</p> <p>ARTICULO 14. Educación Secundaria Comunitaria Productiva Articula la educación humanística y la educación técnica-tecnológica con la producción, que valora y desarrolla los saberes y conocimientos de las diversas culturas en diálogo intercultural con el conocimiento universal, incorporando la formación histórica, cívica y comunitaria. Tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Fortalece la formación</p>

recibida en la educación primaria comunitaria vocacional, por ser integral, científica, humanística, técnica-tecnológica, espiritual, ética, moral, artística y deportiva.

E. Ley 342 de La Juventud

ARTÍCULO 11. Derechos Sociales, Económicos y Culturales, en específico con los incisos:

2. A un trabajo digno con remuneración o salario justo y seguridad social.
4. Al apoyo y fortalecimiento a sus aptitudes, capacidades y conocimientos empíricos.
11. A una educación y formación integral, gratuita, humana, plurilingüe, descolonizadora, productiva, intracultural, intercultural y alternativa.
18. A la promoción y apoyo de la iniciativa económica plural productiva.

ARTÍCULO 33. Iniciativa Económica. El Estado en todos sus niveles, apoyarán el emprendimiento y la iniciativa juvenil económica, productiva, científica, técnica, tecnológica e industrial, en las formas comunitarias, asociativas, cooperativas y privadas, en el marco de la economía plural.

ARTÍCULO 42. Educación. El nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas, en el marco de sus competencias, garantizarán a las jóvenes y los jóvenes en el ámbito de la educación integral, en específico:

3. El incentivo a la investigación en todos los niveles de la educación, en coordinación con todas las instituciones productivas y entidades científicas. Las investigaciones estarán dirigidos a brindar la aplicabilidad de los diversos planes y programas destinados al desarrollo productivo del Estado.

F. Resolución Ministerial 818/2014: Reglamento del Bachillerato Técnico Humanístico

Tiene por objeto normar la implementación del Bachillerato Técnico Humanístico en todas las Unidades Educativas de Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Subsistema de Educación Regular, en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de la Ley Nº 070 de 20 diciembre de 2010, de la Educación “Avelino Siñani -Elizardo Pérez”

6 Coherencia

En este criterio se analiza el grado en el que los objetivos, resultados esperados, actividades e indicadores planteados en el marco lógico guardan consistencia entre sí y entre las políticas, prioridades y objetivos de las instituciones que ejecutan, supervisan y financian el proyecto:

Cuadro 9. Preguntas guía del proceso de evaluación de la coherencia del proyecto

¿Se corresponden los problemas identificados con los objetivos planteados?

¿Se ha definido correctamente la estructura de objetivos y resultados de la intervención?

¿Son adecuadas las actividades que se programaron para lograr los objetivos de la intervención?

¿En qué medida el grado de implicación de los actores locales contribuyó al desarrollo de la intervención?

¿En qué medida la colaboración institucional y los mecanismos de gestión articulados contribuyeron para alcanzar los resultados de la intervención?

La lógica de intervención del proyecto presenta tres (3) resultados, cuyo cumplimiento depende del logro de 14 actividades y 12 subactividades. El análisis de la relación entre actividades y resultados muestra que existe coherencia, correlación y encadenamiento entre los componentes, a su vez, se observa que el cumplimiento de los resultados propuestos aporta al cumplimiento del objetivo específico.

La MML -en cuanto a calidad de diseño- muestra solidez, coherencia y tuvo la suficiente flexibilidad en su formulación para que se tomaran decisiones operativas que facilitaran su implementación.

Los indicadores son concretos y medibles, sin embargo, se identifica que algunas debilidades en cuanto a su formulación pudieron subsanarse oportunamente si -en el marco del desarrollo de una línea de base- se hubiese desarrollado una crítica y análisis horizontal de la MML para optimizar el planteamiento de los indicadores y establecer de manera clara los alcances, la base y fórmula de cálculo y las referencias para la interpretación de resultados de cada indicador.

El documento de formulación de proyecto presenta información suficiente para comprender el alcance de la intervención y la coherencia en relación a la problemática que se aborda a la normativa vigente y a las prioridades y políticas internacionales en materia de educación. Sin embargo, se identificó que en algunos casos las metas de cobertura no eran claras o presentaban datos inconsistentes que no facilitaron la medición de indicadores.

Es importante destacar que el grado de satisfacción expresado por las y los beneficiarios a lo largo de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo, indican que el diseño del proyecto ha dado respuesta a necesidades sentidas y prioritarias de la población objetivo, logrando los resultados previstos y superando las dificultades que se presentaron en el desarrollo de la intervención.

A continuación, se presenta la relación vertical entre los objetivos, resultados y actividades:

Cuadro 10. Lógica vertical de la matriz de marco lógico

Objetivo General	Contribuir al ejercicio del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de adolescentes mujeres y hombres de los Municipios de El Alto y La Paz (Dpto. de La Paz, Bolivia).
Objetivo Específico	Promover oportunidades de formación técnico-productiva en la Educación Secundaria, alineadas y pertinentes a las demandas laborales locales, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz
Resultados	
R1. Titulares de responsabilidades (maestras y maestros de educación secundaria) con capacidades fortalecidas para incorporar la formación técnico-productiva en sus planes de desarrollo curricular en 10 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.	R2. Titulares de derechos (estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria) con conocimientos y habilidades adquiridas desde la formación técnico-productiva para el desarrollo de emprendimientos, en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.
R1.A1 Proceso formativo a las y los docentes de educación secundaria para incorporar en los PSP (Proyectos Socio Comunitario-Productivos)	R2.A0 Elaboración y Publicación de un estudio de mercado y potencialidades productivas que: (a) identifique las percepciones de las comunidades educativas sobre la necesidad formativa en materia técnico- productiva con enfoque de género e inter/intra culturalidad en las
	R3. Titulares de obligaciones (autoridades educativas distritales y gobiernos municipales), y titulares de responsabilidades (profesorado, familias, emprendedores locales y empresas privadas de la zona) con capacidades fortalecidas y articulados para promover una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz
	R3.A0 2 Eventos de socialización a las 9 UE sobre el arranque del proyecto, la política educativa vigente y la estrategia a implementar: Autoridades de Educación (Departamentales, Distritales, Municipales), Autoridades del Gobierno Municipal, Maestras/os, Madres y Padres, estudiantes de

contenidos pedagógicos técnico-productivos.	regiones de implementación del proyecto y (b) oriente las carreras productivas más pertinentes para la zona en igualdad de condiciones entre mujeres y hombres adolescentes, así como respetando el rescate de saberes y valores culturales de las diferentes zonas de implementación.	educación secundaria (hombres y mujeres) y Equipo Técnico de CEMSE.
R1.A2 Proceso formativo a las y los docentes de educación secundaria para incorporar la metodología de Aulas Múltiples en sus Unidades Educativas.	R2.A1 Proceso formativo a las y los estudiantes de 1º a 6º de secundaria para el desarrollo de habilidades de investigación, experimentación y observación.	R3.A1 3 Ferias municipales de emprendimientos promovidas por las y los titulares de derechos (estudiantes) con participación de titulares de obligaciones (autoridades educativas distritales y autoridades del gobierno municipal) y titulares de responsabilidades (profesorado, familias, emprendedores locales, empresas privadas de la zona), para exponer los emprendimientos desarrollados por las y los estudiantes que han cursado las carreras técnicas, así como para exponer los PSP elaborados por las y los estudiantes de las 9UE en los 3 distritos de implementación
	R2.A2 Apoyo técnico y económico al desarrollo de carreras técnicas para las y los estudiantes de 5º y 6º de educación secundaria en 9 UE.	R3.A2 Elaborar y publicar un documento de sistematización sobre: a) la articulación del PSP con las oportunidades productivas territoriales como experiencia innovadora en el marco de la aplicación del modelo socio-comunitario productivo (Ley 070); y b) la experiencia de escuelas referentes en la
	R2.A3 90 Talleres de asistencia técnica individual y/o grupal a las y los estudiantes certificados en sus nuevas formaciones técnicas para la elaboración de emprendimientos productivos, alineados a las demandas laborales de las regiones, con enfoque de derechos humanos, género, inter/intraculturalidad y respeto a la Madre Tierra.	R3.A3 Aplicación de una propuesta de educación secundaria técnico-productiva, equitativa, de calidad e inclusiva.
	R2.A4 Concurso (30 Emprendimientos) de emprendimientos productivos, bajo una política de afirmación positiva hacia las adolescentes y jóvenes mujeres.	R3.A4 10 Encuentros de gestión con la Dirección Distrital de Educación, lideradas por la comunidad socioeducativa de las 9 UE de intervención sobre educación técnico-productiva.
		R3.A6 3 Eventos de socialización locales del documento de sistematización arriba señalado, liderados por las direcciones distritales de educación de El Alto y La Paz (con otros DD y con directores de UE de regiones aledañas), para compartir la experiencia y hacer abogacía para la réplica de la misma.

R3.A7 Difusión de la experiencia a partir de un material audio-visual que refleje los logros de una educación secundaria de calidad y equitativa que garantiza la adquisición de competencias técnico-productivas, que estará disponible en la página web del Mirador Educativo y será compartido con autoridades del Ministerio de Educación a nivel nacional, departamental y municipal.

Si bien, la lógica de intervención presenta coherencia en cuanto a su estructura, el análisis detallado de los componentes muestra aspectos que pudieron optimizarse a nivel de diseño y que se detallan a manera de procesos de aprendizaje en los siguientes puntos:

A. OBJETIVOS

El **objetivo general** del proyecto se encuentra claramente definido, tiene relación con las alternativas de solución del problema, estableciendo de manera enfática la *contribución del proyecto para que las y los adolescentes hagan* al ejercicio de su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de los Municipios de El Alto y La Paz (Dpto. de La Paz, Bolivia).

En cuanto al **objetivo específico**, este se encuentra claramente definido, tiene relación con el objetivo general, con la estructura de resultados propuestos y con las estrategias establecidas en el diseño del proyecto para la solución de la problemática abordada. Sin embargo, se considera que la redacción actual no hace énfasis en la contribución del proyecto al cumplimiento de la normativa y de la consolidación del modelo sociocomunitario productivo, dentro del cual el BTB es una de las estrategias principales, en este sentido, hubiese sido deseable que el objetivo específico explice la contribución del proyecto al proceso de implementación del BTB en el nivel secundario del sistema regular de educación.

B. RESULTADOS Y ACTIVIDADES

El proyecto presenta tres (3) resultados claramente definidos que abordan- desde una perspectiva de derechos- a cada actor relevante en el marco de los titulares de derechos, obligaciones y responsabilidades: i) el fortalecimiento de capacidades en maestros y maestras para incorporar la formación técnico-productiva en los PDC, ii) fortalecimiento de conocimientos y habilidades técnico-productivas en estudiantes para el desarrollo de emprendimientos y iii) Fortalecimiento de Titulares de Responsabilidades y Obligaciones para promover la educación técnica productiva. En general, se considera que los resultados fueron suficientes para que -al ser alcanzados- se contribuya al logro del objetivo específico.

Las actividades inicialmente plateadas guardan coherencia con los resultados planteados y contribuyeron de manera significativa a su logro. Debe destacarse que las actividades presentan desglose a nivel de subactividades para garantizar una adecuada ejecución por parte de los equipos técnicos, a su vez esto facilitó los procesos de seguimiento y evaluación de los avances del proyecto.

Aunque a nivel de diseño, las actividades se consideran suficientes y coherentes para el logro de resultados, en la práctica se desarrollaron varias actividades complementarias que coadyuvaron a alcanzar los objetivos planteados.

C. INDICADORES

Los indicadores tienen especial importancia debido a que éstos hacen específicos los resultados esperados en tres dimensiones: cantidad, calidad y tiempo. En general, los indicadores planteados en el diseño del proyecto son pertinentes e incorporan las variables críticas de medición para establecer el logro de objetivos y resultados. El análisis detallado de cada nivel de resultado muestra que debe prestarse atención a algunos aspectos importantes:

- El objetivo general presenta 3 indicadores, todos ellos coherentes y pertinentes para medir el logro del objetivo específico, sin embargo, se considera que hubiese sido útil establecer un indicador que mida de

manera directa las UE lograron la certificación del BTH o al menos cumplen los requisitos establecidos por el MEDC. Por otra parte, el indicador 3 es muy similar al indicador 2 del resultado 3, por lo cual resultan repetitivos.

- En el resultado 1, las metas son las mismas para los tres (3) indicadores planteados, a pesar de que, en el primer indicador, por su formulación, se entiende que este hace referencia al porcentaje de maestras y maestros que aprueban satisfactoriamente los procesos de evaluación destinados a medir la efectividad de los procesos formativos. En cambio, los siguientes indicadores miden el porcentaje de maestras y maestros que -después de haber fortalecido satisfactoriamente sus capacidades- aplican planes de desarrollo curricular que incorporan contenidos de formación técnica productiva y la metodología de aula múltiple, por lo cual, en términos absolutos, las metas de los indicadores 2 y 3, al ser una tasa de éxito aplicada al subgrupo de maestros que fortalecieron exitosamente sus capacidades, debería ser menores a la meta del indicador 1. Estas imprecisiones en el planteamiento de las metas ocasionaron dificultades para comprender el alcance del indicador y las fórmulas de cálculo.
- En el resultado 3 el indicador 3, que mide el número de descargas del material audiovisual generado por el proyecto, no se considera un indicador que pueda medir el logro del resultado y parece más orientado a medir las acciones de difusión.
- El logro de algunas acciones desarrolladas por el proyecto, se establecieron como indicadores de actividad, sin embargo, dada la naturaleza del proyecto, estos pudieron ser incluidos como indicadores de resultado debido a su contribución en la sostenibilidad e impacto del proyecto. La implementación de talleres para la formación técnica especializada o el desarrollo del Diagnóstico de VPPT, por ejemplo, son elementos clave para el logro del objetivo específico y para la certificación del BTH.
- En cuanto a las metas de cobertura, en el documento de formulación se establecen las fuentes de cálculo que hacen referencia a la cobertura que tendrá el proyecto en cada población meta, sin embargo, estas no coinciden con las metas de cobertura que se pueden inferir en los indicadores, por otra parte, en el caso de estudiantes, existen imprecisiones en el planteamiento de las metas puesto que el total de alumnado entre 1ro y 6to de secundaria (2000 estudiantes) es apenas superior en 51 estudiantes a la cobertura planteada para los grados 5to y 6to (1949 estudiante), siendo que esta última es un subgrupo dentro de la cobertura general establecida para todo el nivel secundario.
- El proyecto no cuenta con una línea de base. Si bien se realizó un diagnóstico de identificación, este no aporta con datos concretos a la medición de los valores de arranque de los indicadores. Por otra parte, si bien el equipo técnico del proyecto realizó un esfuerzo por establecer la definición de las variables, el alcance y la interpretación de los indicadores, este no llegó a concretarse en la fórmula o estructura de medición de los indicadores, aspectos que generalmente son abordados en el desarrollo de la línea de base y son desarrollados en las fichas de indicadores. La realización de una LB, hubiese permitido identificar y ajustar de manera temprana falencias en el documento de formulación del proyecto como la ausencia de datos o la inconsistencia de algunos parámetros.

7 Cobertura

Bajo este criterio se analiza el alcance de la actuación en términos de la cantidad y tipología de destinatarios directos y / o indirectos. La evaluación de la cobertura implica valorar en qué medida los destinatarios reales de la actuación corresponden a los destinatarios identificados en la fase de planificación de la actuación.

Cuadro 11. Preguntas guía del proceso de evaluación de la cobertura del proyecto

¿El proyecto identificó y cuantificó claramente los colectivos protagonistas, diferenciando entre titulares de derechos, de obligaciones y de responsabilidades?

¿Cuál ha sido el alcance real del proyecto?

¿Se han definido los criterios de selección de las personas beneficiarias de forma participativa y teniendo en cuenta el enfoque de género?

¿La población beneficiaria identificada es prioritaria por su situación de vulneración de derechos?

¿Los sectores de intervención son prioritarios?

7.1 Selección de actores y cobertura

En el diseño del proyecto se identificó al grupo de beneficiarios directos y actores relevantes para la intervención. Desde el enfoque de Derechos Humanos, estos actores pueden ser clasificados como titulares de derechos, titulares de responsabilidades y titulares de obligaciones:

Cuadro 12. Beneficiarios del proyecto

Titulares de Derechos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria
Titulares de responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maestras y maestros de educación secundaria ▪ Madre y padres de familia
Titulares de obligaciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoridades educativas ▪ Autoridades distritales ▪ Gobiernos Municipales

A. Titulares de Derechos

El proyecto identificó como titulares de derecho a estudiantes del nivel secundario de 9 UE. Las intervenciones que se realizaron con este grupo objetivo pueden clasificarse en dos grupos vinculados a los espacios formativos que establece el desarrollo conceptual del BTH: i) el general, implementado a partir de la aplicación de la metodología y los espacios de aula múltiple y ii) el especializado, a partir de la implementación de las carreras de formación técnica productiva.

B. Titulares de responsabilidades

Uno de los componentes más críticos del proyecto fue el relacionado al fortalecimiento de capacidades de profesores y profesoras para la incorporación de contenido técnico productivos en los PDC y para la aplicación de la metodología de aula múltiple, debido a ello el plantel docente jugó un rol fundamental en la implementación del proyecto, puesto que de ellos dependía que el planteamiento metodológico conceptual del BTH se lleve a la práctica en el aula.

Las madres y padres de familia, también fueron identificados como titulares de responsabilidades en el proyecto, sin embargo, el diseño del proyecto no contempla de manera directa el desarrollo de actividades con este grupo. Si bien madres y padres participaron a través de las juntas escolares en la implementación de los Talleres Técnicos y las Aulas Múltiples, y también fueron involucrados de manera muy puntual en actividades de capacitación técnica en Gastronomía y en la presentación de emprendimientos productivos, el proyecto no desarrolló procesos más estructurados de trabajo con este grupo, aspecto que se considera una debilidad en el diseño.

Se considera importante que en futuras intervenciones existan procesos de sensibilización y capacitación sobre el alcance y el proceso de implementación del BTH con madres y padres, esto cobra especial importancia bajo la mirada de género, considerando que el análisis del contexto muestra una serie de brechas en el acceso a la educación técnica de las adolescentes mujeres que vienen enraizadas desde la familia, en este marco, es fundamental que las madres y padres comprendan la finalidad del BTH y existan procesos de sensibilización para promover un acceso igualitario en la educación, desmitificando roles y estereotipos que puedan incidir de manera negativa en la formación técnica productiva de las mujeres.

C. Titulares de Obligaciones

El proyecto consideró involucrar a las autoridades de educación y a autoridades de otras instancias públicas relacionadas con el desarrollo productivo de los municipios bajo intervención. Como se ha mencionado en otros apartados de la evaluación, se valora de manera muy positiva la capacidad de CEMSE y el proyecto de establecer un canal de comunicación y diálogo con el ente rector del sistema educativo y de facilitar procesos de diálogo y reflexión a través de las mesas multiactoriales. Se considera que la selección de titulares de obligaciones fue pertinente y coherente con el diseño del proyecto.

En relación con el nivel de cobertura del proyecto, se ha verificado que los beneficiarios del proyecto corresponden al perfil y características establecidas en el documento de formulación. Si bien ha existido flexibilidad en realizar ajustes a los mecanismos y espacios de trabajo, éstos se han enmarcado en los grupos vulnerables y ámbitos geográficos priorizados, garantizando de esta forma el logro de resultados y objetivo específico.

La ejecución del proyecto cumplió en la mayoría de los casos con las metas de cobertura para la población directa establecidas en el diseño inicial del proyecto, a excepción de las autoridades educativas, debido a dos factores: el primero relacionado con un sobredimensionamiento de las autoridades educativas con las cuales el proyecto debía relacionarse, el segundo se atribuye a los conflictos sociales y al cambio de autoridades que se dieron en los últimos meses de ejecución del proyecto.

El siguiente cuadro muestra los niveles de cobertura alcanzados por el proyecto para cada uno de los actores priorizados en la intervención:

Cuadro 13. Cobertura del proyecto

Grupo Meta	PROGRAMADO				LOGRADO		
	Meta Inicial	Meta reformulada	Hombres	Mujeres	Total alcanzado	Hombres	Mujeres
Titulares de obligaciones y responsabilidades							
Maestras y maestros	180		90	90	183	81	102
Autoridades educativas y Municipales	74		12	5	48	27	21
Titulares de derechos							
Estudiantes de 1ro a 6to de secundaria - aula múltiple	2.000		1.000	1.000	2.267	1.071	1.196
Estudiantes de 5to a 6to de secundaria - formación técnica	1.949	1.804	842	962	1447	656	791
Población indirecta							
Estudiantes	6.275	5.426	2.558	2.868	4985	2354	2631
Maestras y maestros	99	61	35	26	58	34	24
Autoridades educativas y Municipales	114		91	23	173	102	71

Fuente: Informe final.

7.2 Relacionamiento Interinstitucional

Para poder establecer como se desarrolló el trabajo y relacionamiento con las y los actores externos del proyecto se realizó una dinámica con los equipos técnicos en la cual se identificaron los principales actores y se procedió a realizar la calificación de tres ámbitos. El primero relacionado con la importancia de cada actor para el proyecto, el segundo ámbito abordó la frecuencia de la coordinación y el tercero se enfocó en la calidad del relacionamiento, este último, entendido por el establecimiento o no de un vínculo de colaboración.

Este ejercicio permitió comprender la red de relaciones institucionales que se construyeron en torno al proyecto. De acuerdo con los resultados del procesamiento de la información, el proyecto afianzó de manera positiva la relación con los actores que estuvieron involucrados en la ejecución de la intervención. En su mayoría, las instituciones que han sido calificadas como relevantes para el proyecto mantuvieron una coordinación continua y un buen relacionamiento con el proyecto. La calidad del relacionamiento y la frecuencia de coordinación, como se verá más adelante, son factores importantes para garantizar la apropiación del proyecto, influyendo de esta forma en la sostenibilidad de las acciones iniciadas por el proyecto.

Los resultados muestran que en todos los distritos en los que se implementó el proyecto, existió un relacionamiento activo con una gran cantidad de instituciones y actores. Por la cantidad de instituciones con las que se ha establecido coordinación, se puede apreciar el esfuerzo que se realizó desde el equipo técnico para promover un proceso participativo y articulado a las instituciones relevantes en la temática y que podían aportar a la consolidación de los resultados de la intervención.

En general se observa que la relación con los actores de la comunidad educativa fue muy positiva, existió un proceso frecuente de coordinación y de carácter altamente positivo que contribuyó al logro de los resultados propuestos. Las opiniones vertidas por los miembros de la comunidad educativa con relación a las acciones emprendidas por el proyecto resaltaron la calidad técnica de los procesos de capacitación, la amplia apertura del personal técnico para dar respuestas a las necesidades de la comunidad y la importancia y relevancia de la implementación del bachillerato técnico para el futuro de las y los estudiantes.

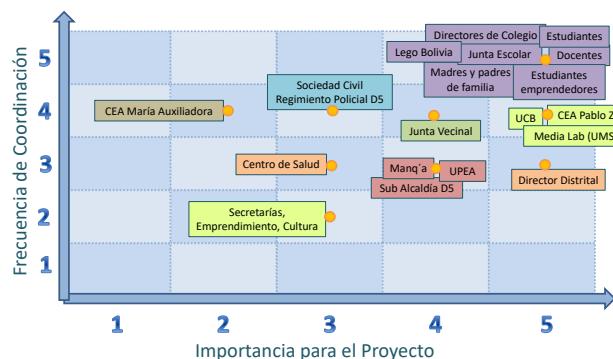
El proyecto involucró a un amplio número de instancias de capacitación con experiencia en la formación técnica-productiva que aportaron tanto en procesos de fortalecimiento de capacidades en maestras y maestros, como en brindar orientación y compartir experiencias para la comprensión de los alcances e implicaciones del BTH en la gestión escolar.

Se valora positivamente que el proyecto haya establecido un canal de coordinación con instituciones estatales involucradas en la temática, sobre todo con instancias del Ministerio de Educación. En este punto es importante considerar el contexto de gestión pública en el cual se implementó el proyecto, el cual se establecía limitaciones para la coordinación y el trabajo de las UE con instituciones privadas y de la sociedad civil, este escenario presentó una serie de limitaciones de trabajo para las mayoría de las instituciones no gubernamentales que tenían intervenciones en el sector educativo, en el caso de CEMSE, la trayectoria y sólida técnica de esta institución permitió que se estableciera un proceso colaborativo tanto con el MEDC como con otros organismos gubernamentales lo que facilitó y dio legitimidad al proceso. Las gráficas muestran que la frecuencia de coordinación con el sector público fue pausada pero positiva, esto se debe en parte al contexto ya descrito y a los procesos burocráticos del sector público en los cuales los esfuerzos del proyecto no tenían ninguna incidencia.

Cuadro 14.

Mapa de acores

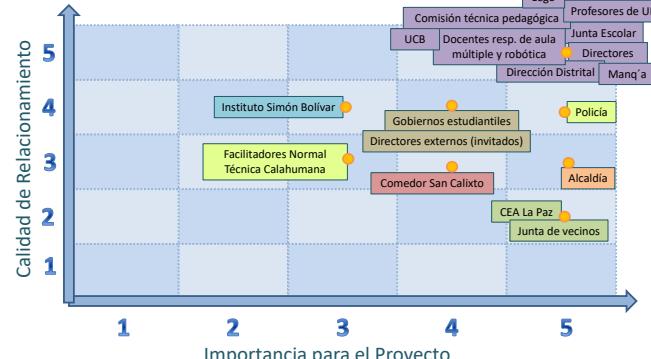
DISTRITO 5



DISTRITO 6



LA PAZ



8 Participación y apropiación

Este criterio analiza la participación de los colectivos protagonistas del proyecto, especialmente de las mujeres, a lo largo de las diferentes fases de la intervención, así como en los espacios de toma de decisiones, y si esta participación ha sido significativa, activa, protagonista y responsable. Se trata de evaluar de manera específica la estrategia de la participación, es decir, el grado en que los diferentes actores implicados en el proyecto adoptaron o se apropiaron de las diferentes actividades como propias, participando en su diseño y ejecución y evaluación.

Cuadro 15. Preguntas guía del proceso de evaluación de participación y apropiación del proyecto

¿En qué medida las actividades previstas han sido accesibles y han promovido la participación activa de las mujeres?

¿Cuál es el grado de aceptación de la población beneficiaria con relación a las acciones y metodologías implementadas en las diferentes líneas de intervención?

¿En qué medida han participado los socios locales en el diseño, gestión, seguimiento y evaluación de la intervención?

¿En qué medida las diferentes líneas de acción han sido asumidas por las entidades ejecutoras?

¿Se ha llevado a cabo el proyecto de forma participativa y con la implicación de las diferentes actores, en especial las contrapartes locales y las personas beneficiarias?

¿Cuál ha sido el grado de participación de los grupos objeto de la intervención en el proceso de preparación del proyecto y su puesta en marcha?

8.1 Participación de colectivos protagonistas

Como se mencionó anteriormente, se considera que la selección de titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones ha sido pertinente con relación a la problemática que aborda el proyecto y al contexto de implementación. En este marco, se observa que desde el proyecto se han hecho los esfuerzos necesarios para involucrar a todos los actores relevantes en las acciones emprendidas en el marco de la intervención.

A. Estudiantes

Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto trabaja con estudiantes en dos grupos claramente definidos en función de los espacios de formación del BTH. En el primer grupo, el proyecto implementó - en coordinación con los Directores y justas escolares- nueve (9) Aulas Múltiples a partir de un diagnóstico y el desarrollo de planes de mejora de infraestructura y equipamiento. La capacitación brindada a docentes permitió que la metodología de aula múltiple se incorporara en los PDC permitiendo que 4985 estudiantes (2631M,2354V) accedan a prácticas educativas centradas en la experimentación, observación, debate de hallazgos, valoración de situaciones y planteamiento de soluciones a problemáticas de la vivencia diaria en la comunidad. Las áreas en las cuales se trabajó a partir de la metodología de aula múltiple fueron: robótica, física, química, biología, matemáticas, técnica tecnológica y otras áreas de aprendizaje.

En opinión de las y los adolescentes que participaron de las prácticas del aula múltiple, esta nueva metodología facilita el aprendizaje y promueve un interés y participación más activa de las y los estudiantes en la generación de conocimiento.

En cuanto a la capacitación técnica, el proyecto logró que más de 624 estudiantes iniciaran los procesos de capacitación para la formación técnica productiva, de este total 522 estudiantes (194 Varones, 328 Mujeres) terminaron el proceso de formación técnica especializada accediendo a un certificado reconocido por la Dirección Distrital de Educación y el CEA Zárate Willka II. Los procesos de formación tuvieron una etapa práctica, fortaleciéndose capacidades para el desarrollo de 106 ideas de negocio de las cuales 31 iniciativas productivas recibieron apoyo y estuvieron lideradas principalmente por mujeres.

B. Profesores/as

El proyecto logró desarrollar procesos de formación complementaria y asistencia técnica con 183 maestras/os para desarrollar capacidades para la concreción curricular articulados a los PSP. También se logró, independientemente del área de conocimiento de la maestra/o, incorporar el enfoque productivo a través de la metodología del Aula Múltiple. En respuesta a las inquietudes de maestras y maestros, el proyecto también logró implementar talleres de formación complementaria en diversos temas de interés que apoyan la incorporación del enfoque técnico productivo en los PDC y la práctica de aula.

C. Autoridades y funcionarios gubernamentales

El proyecto logró establecer un canal de dialogo y coordinación fluido con autoridades educativas y otros funcionarios gubernamentales. Las autoridades distritales de educación y funcionarios técnicos de otras reparticiones del Ministerio de Educación se involucraron y aportaron tanto a nivel conceptual como en procesos de formación y socialización de experiencias.

En cuanto a la cobertura que tuvo el proyecto, se identifica que existió un sobredimensionamiento de las metas establecidas para el trabajo con autoridades educativas a nivel distrital, aunque estas no pudieron ser alcanzadas se considera que los resultados fueron alcanzados.

8.2 Participación de las mujeres

El proyecto planteó dentro de su formulación la *discriminación positiva* como una estrategia para favorecer la participación de las mujeres, lo que se refleja también en algunos indicadores de cobertura utilizados en la MML. Si bien el proyecto ha promovido que exista mayor participación de adolescentes mujeres, profesoras y servidoras públicas, también es importante considerar que los grupos abordados tienen una composición en la que generalmente hay una mayor presencia de mujeres de manera natural.

Discriminación Positiva

Política social que se orienta a mejorar la vida de grupos que hayan sufrido históricamente discriminación. El objetivo es precisamente conseguir una mayor igualdad.

oxfamintermon.org/la-discriminacion-positiva-ejemplos-y-ventajas/

En los grupos focales desarrollados con las y los estudiantes, se observó que el grupo de adolescentes mujeres mostraba un alto compromiso y protagonismo en el desarrollo de los emprendimientos productivos así como en la participación del aula múltiple. Los registros del proyecto muestran que las mujeres lideraron gran parte de los emprendimientos productivos y que dieron continuidad a sus ideas de negocio más allá de la conclusión del proyecto involucrándose de manera activa con otros apoyos que les permitieron continuar con sus emprendimientos.

Considerando las barreras y preconceptos que la sociedad impone a las mujeres para emprender y liderar negocios, es altamente valorable observar que las estrategias y procesos de fortalecimiento y capacitación dirigidos a estudiantes mujeres repercutieran en el diseño e implementación de emprendimientos concretos con potencial de mantenerse en tiempo como negocios autosostenibles.

9 Eficiencia

La evaluación de la eficiencia del proyecto aborda los costes, el tiempo y otros aspectos de la eficiencia de la gestión de las actividades necesarias para alcanzar los resultados previstos. Es una medida del logro de los resultados en relación con los recursos que se emplean, es decir, la búsqueda de una combinación óptima de recursos financieros, materiales, técnicos y humanos para maximizar los resultados. Si los resultados están

predeterminados, una intervención será más eficiente cuantos menos recursos consuma; si los recursos están predeterminados, la eficiencia estará relacionada con el alcance de más o mejores resultados. La evaluación de la eficiencia compara, por lo tanto, recursos con resultados logrados.

Las preguntas de evaluación que guían la valoración de la eficiencia del proyecto son las siguientes:

Cuadro 16. Preguntas guía del proceso de evaluación de la eficiencia del proyecto

¿Han sido los medios del proyecto eficientemente transformados en los resultados a través de las actividades?

¿Fueron los equipos asignados a la implementación y seguimiento del proyecto suficientes?

¿Fueron llevadas a cabo las actividades a tiempo?

¿Se pusieron a disposición de la intervención los medios adecuados en tiempo y forma suficientes?

¿Ha sido la ejecución presupuestaria conforme a lo planificado?

De manera general, se valora positivamente la transformación de los recursos existentes en resultados. Es destacable la cantidad de actividades desarrolladas en un plazo de tiempo relativamente corto. Se aprecia que el presupuesto y las actividades fueron suficientemente flexibles para adaptarse a los procesos de ejecución del proyecto, a las demandas de los beneficiarios y a las dificultades que se dieron a lo largo del proyecto.

A continuación, se realiza un análisis detallado de la valoración sobre el uso de recursos en la ejecución del proyecto.

9.1 Eficiencia financiera

El análisis de eficiencia parte de la valoración sobre el desempeño en la ejecución financiera del proyecto y la forma en que los recursos económicos fueron utilizados para el logro de los objetivos propuestos. Como primer paso se analizan las fuentes de financiamiento y los fondos aportados para la ejecución. El presupuesto total asignado al proyecto ascendió a Cuatrocientos Cuarenta y Un Mil veintiséis 42/100 euros, con la siguiente composición de aportantes:

Cuadro 17. Estructura de la subvención del proyecto

Entidad	Monto aportado en Euros	%
Ayuntamiento de Madrid	€ 348.839,69	79,10%
CEMSE	€ 84.836,73	19,24%
INTERED	€ 7.350,00	1,67%
TOTAL	€ 441.026,42	100%

Fuente: Convenio de colaboración CEMSE e INTERED

Como se puede observar en el cuadro anterior, el 79% de los fondos del proyecto fueron aportados por el Ayuntamiento de Madrid como financiador externo, el 19% del fondo total fue aportado por la ONG local. INTERED, en calidad de ONG solicitante, contribuyó con el 2% del financiamiento.

Dentro del presupuesto se identifica que el 80% del presupuesto se encuentra concentrado en dos partidas: personal (47%) y equipos y suministros (33%), esta distribución de recursos es concordante con la estructura y acciones emprendidas por el proyecto.

Se planificaron 7 desembolsos de fondos al CEMSE, mismos que se ejecutaron en los tiempos previstos durante el primer año, en la segunda gestión se registra un leve retraso de los desembolsos en relación a la programación inicial, estos desfases no superan los dos meses de retraso.

Se identifica una diferencia de €392, entre los montos programados y los efectivamente recibidos por el CEMSE. De acuerdo con la información proporcionada por el proyecto, la diferencia se debe a los costes de transferencia bancaria que se aplican en el banco de origen.

En el caso de INTERED, se planificaron 2 desembolsos que fueron realizados en las fechas previstas, la igual que en el caso anterior, existe una diferencia entre el monto programado y el monto efectivamente recibido que asciende a €90 correspondiente a costes de transferencia bancaria.

Detalle de desembolsos realizados

CEMSE					
Desembolsos programados EUROS			Desembolsos realizados EUROS		
Nº	Monto	Fecha	Nº	Monto	Fecha
1	50,000.00	9/3/2018	1	49,944.00	26/3/2018
2	50,000.00	16/5/2018	2	49,944.00	1/6/2018
3	50,000.00	28/8/2018	3	49,944.00	12/9/2018
4	21,626.48	27/11/2018	4	21,570.48	26/2/2019
5	36,971.07	23/3/2019	5	36,915.07	13/5/2019
6	36,971.07	16/5/2019	6	36,915.07	26/7/2019
7	36,971.07	25/9/2019	7	36,915.07	13/11/2019
	282.539,69			282.147,69	
INTERED BOLIVIA					
1	13,216.45	12/9/2018		13,171.45	12/9/2018
2	3,187.57	12/11/2019		3,142.57	13/11/2019
	16,494.02			16,314,02	
INTERED ESPAÑA					
1	50,377,98	9/3/2018		50,377,98	26/3/2018

Durante el periodo de ejecución se realizaron 2 reformulaciones presupuestarias solicitadas en la gestión 2019, si bien ambas fueron aprobadas, la primera no se llegó a ejecutar debido a que la aprobación demoró y no era factible ejecutar la partida en el periodo restante de ejecución del proyecto

Cuadro 18. Detalle de reformulaciones presupuestarias realizadas al proyecto

Reformulación	Fecha de Reformulación	Partida de origen	Partida de destino	Motivo	Se solicito autorización a el Ayto Madrid Si/No
Reformulación 1	Junio 2019	A.3. Equipos y Suministro	A.2. Construcción /Reforma	En el marco de la normativa de complementariedad en la formación técnica, se solicitó el cambio para la adecuación de la infraestructura del CEA seleccionado. Lamentablemente esta modificación no sustancial no fue ejecutada porque la autorización llegó próxima a la finalización del proyecto	Si
Reformulación 2	Noviembre 2019	A6. Gasto de Funcionamiento	A4. Personal	Por solicitud del Ayto. de Madrid y cumpliendo la normativa se reprograma el gasto de Auditoría Externa registrado en A6. Gasto de Funcionamiento a gastos A4. Personal, realizando los ajustes necesarios por pérdida de tipo de cambio de euros a boliviano. También se realiza el ajuste necesario para dejar sin efecto la aprobación de la modificación de junio 2019.	Si

Fuente: Información proporcionada por el proyecto

De acuerdo con las entrevistas realizadas y la revisión de la información proporcionada, el proceso de ejecución financiera no tuvo mayores inconvenientes, en este marco, con carácter general, no se ha encontrado en el presupuesto ningún valor que se juzgue no acorde con respecto a valores de mercado y todas las partidas programadas y ejecutadas guardan relación con el tipo de recursos que se requirieron para ejecutar las actividades.

El presupuesto asignado fue ejecutado en un 100 % por parte de CEMSE e INTERED, en los tiempos estipulados y cumpliendo con todas las especificaciones para la ejecución financiera establecidas por los aportantes.

Cuadro 19. Presupuesto ejecutado en la ejecución del proyecto

Ejecución presupuestaria en EUROS					
	Intered Bolivia		CEMSE		Intered España
Nº	Monto desembolsado	Monto Ejecutado	Monto desembolsado	Monto Ejecutado	Monto Ejecutado
1	16,314.02	16,314.02 (*)	282,147.69	282,147.69 (*)	50,377,98

(*) El presupuesto se ejecutó en un 100%, sin embargo, por las diferencias en los tipos de cambio de cada desembolso recibido y el uso de una sola tasa promedio para el registro contable, es posible que existan diferencias en el monto registrado en los informes financieros.

9.2 Eficacia en el mecanismo de ejecución

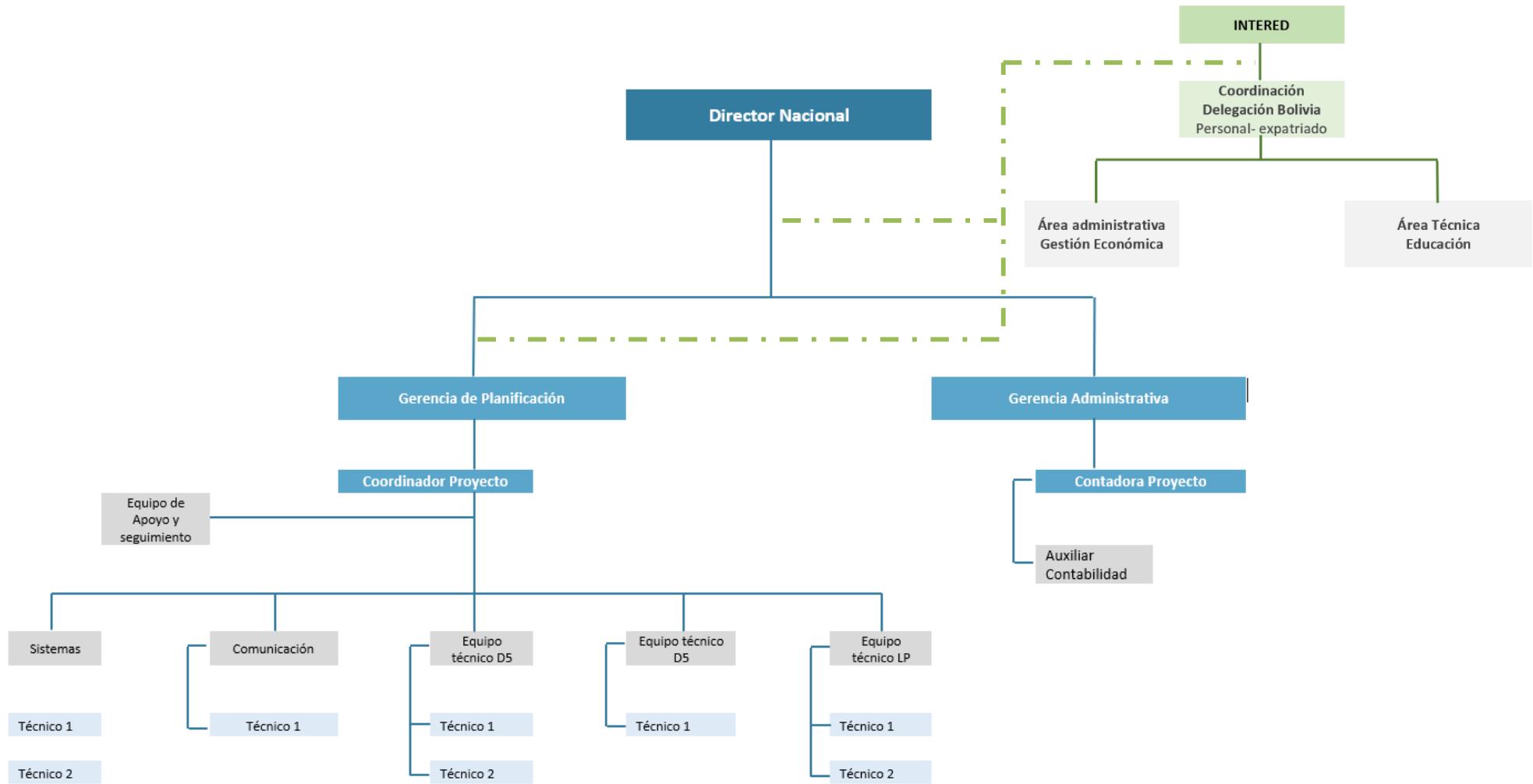
Con relación al mecanismo de ejecución, el proyecto estuvo liderado por un coordinador general y contó con un equipo técnico por cada distrito bajo intervención. Adicionalmente, el proyecto contó con el apoyo del área administrativa, disponiéndose de un equipo que gestionó la administración de fondos del proyecto, de igual forma se tuvo la colaboración del área de sistemas y comunicación, así como de personal de apoyo para actividades de seguimiento. Por la estructura y dinámica de trabajo del CEMSE, en cada distrito bajo intervención las acciones de coordinación y el seguimiento a la ejecución del proyecto se vieron reforzadas por la presencia de una responsable regional que garantizó un seguimiento detallado de la ejecución de los Planes Operativos Anuales.

En los talleres desarrollados con cada equipo técnico, se observó un alto compromiso y apropiación del proyecto por parte del personal que lo ejecutó, la estructura organizativa y la cantidad de personal asignado se valora como suficiente y acorde a las acciones emprendidas por el proyecto. El personal que participó en la intervención estuvo compuesto por profesionales en pedagogía, ciencias de la educación, comunicación y sistemas informáticos, conformando un equipo multidisciplinario con cualificaciones necesarias para ejecutar las actividades contempladas en la intervención.

Un tema a considerar para futuras intervenciones, es el trabajo realizado en el área de emprendimientos y planes de negocio, que tomó relevancia durante la ejecución del proyecto y no contó con personal especializado dentro del equipo técnico. Si bien este tema fue abordado a través de la contratación de consultores y la colaboración con otras instituciones que trabajan en la temática, se considera que dada la relevancia del tema, es aconsejable que a futuro se prevea un técnico especialista en el tema.

Por otra parte, INTERED brindo asesoramiento técnico y estuvo a cargo del monitoreo del avance en el desarrollo del proyecto, brindó apoyo a la gestión económica y facilitó la comunicación con el financiador, existiendo un trabajo de coordinación conjunta entre ambas instituciones.

Cuadro 20. Organigrama del proyecto



Adicionalmente al equipo que ejecutó el proyecto, durante la intervención se contrataron 11 consultorías de apoyo para temas específicos, la mayoría de ellas relacionadas con los procesos formación técnica especializadas, la sistematización de experiencias y el diagnóstico de VPPT.

Cuadro 21. Consultorías de apoyo contratadas para la ejecución del proyecto

	Finalidad de la consultoría	Producto obtenido	Actividad/resultado del proyecto a la que está vinculada
1	Diagnóstico Sobre Las Potencialidades Y Vocaciones Productivas De Los Distritos 5 Y 6 Del Municipio De El Alto Y El Distrito 2 Del Municipio De La Paz.	Diagnóstico de las vocaciones y potencialidades productivas	Actividad 2.0: Elaboración y Publicación de un estudio de mercado y potencialidades productivas.
2	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica Especializada En Técnicas Básicas De Cocina, Pastelería Y Panadería.		
3	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica En Mantenimiento Y Ensamblaje En Computadoras Y Celulares.		
4	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica En Mantenimiento Y Ensamblaje En Computadoras E Instalación Y Configuración Básica De Redes.	Estudiantes con capacidades técnicas productivas	Subactividad 2.2.4. Seguimiento técnico y apoyo económico a la implementación y desarrollo de 3 carreras técnicas seleccionadas en las UE.
5	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica En Introducción A La Ciencia De Datos E Inteligencia Artificial.		
6	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica Especializada En Técnicas Básicas De Cocina, Pastelería Y Panadería.		
7	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica Especializada En Técnicas Básicas De Cocina, Pastelería Y Panadería.	Docentes con capacidades técnicas productivas.	
8	Facilitador(a) Del Curso De Formación Técnica En Contabilidad Básica Como Una Herramienta Práctica Para La Vida.	Docentes con capacidades técnicas productivas.	Subactividad 1.1.2. Talleres de asistencia técnica a las y los docentes de educación secundaria para la concreción curricular y la armonización con los Proyectos Socioproyectivos (PSP)
9	Consultor(a) Evaluación De La Implementación Del Aula Múltiple En Los Planes De Desarrollo Curricular.	Planes de desarrollo curricular evaluados	
10	Consultor(a) Aplicación Y Digitalización De Encuestas Evaluación Emprendimiento, Aula Múltiple Y Concreción Curricular.	Bases de datos.	IOV.2.3Estudiantes (1000 mujeres y 1000 hombres) de secundaria que participan en las Aulas Múltiples superan satisfactoriamente (80 a 100) las pruebas aplicadas.
11	Consultor(a) Para Sistematizar La Consolidación De Los Emprendimientos Productivos De Las Y Los Estudiantes Que Participaron De La Formación Técnica Especializada.	Sistematización.	Actividad 3.5:5 3 Eventos de socialización locales del documento de sistematización.

9.3 Eficiencia en el cumplimiento del cronograma de ejecución

La MML contemplaba la implementación de 14 actividades para el cumplimiento de los tres resultados planteados en el proyecto. Por el análisis de los reportes técnicos, la observación en campo y las entrevistas, se aprecia que las actividades en general fueron concluidas satisfactoriamente apuntando hacia el logro de los resultados y objetivos planteados en el proyecto, mismos que serán analizados en el acápite de eficacia.

En los Resultados 2 y 3 se enfrentaron algunas dificultades debido a los conflictos sociales que coincidieron con la etapa final de ejecución del proyecto, si bien no todas las actividades fueron afectadas, aquellas que se

encontraban en curso, sobre todo las relacionadas con los emprendimientos y los talleres de socialización con autoridades tuvieron retrasos y mayores dificultades para su ejecución.

A pesar de estos incidentes, no se han identificado dificultades significativas inherentes al proyecto que hayan afectado la ejecución de las actividades previstas, en términos generales, se han ejecutado las acciones de acuerdo a la planificación técnica y económica sin modificaciones substanciales. Evidentemente, la programación inicial de actividades no se cumplió de manera estricta, identificándose algunos retrasos internos, sin embargo, estos no fueron significativos para afectar el logro de los resultados.

En términos estrictos de la programación de tiempos para la ejecución del proyecto este se ejecutó en el periodo previsto, para el cierre de los informes técnico y administrativo y el desarrollo de la evaluación final, se evidencia la solicitud de una prórroga al financiador, esta prórroga responde a que en el mes de marzo la pandemia del Coronavirus llegó a Bolivia por lo que el Gobierno dictaminó medidas de distanciamiento social, que iniciaron con la suspensión clases en el sistema de educación regular y posteriormente se estableció una cuarentena total a fines del mes de marzo, estas medidas de contención afectaron el desarrollo de los informes finales del proyecto y originaron un retraso en el inicio del proceso de evaluación final.

A pesar de los incidentes mencionados, se logró concluir con las principales actividades del proyecto garantizando el alcance de las metas de cobertura en la población objetivo. Finalmente, se valora de manera positiva las estrategias de ejecución adoptadas por el proyecto para cumplir con los tiempos establecidos. Un periodo de tiempo de dos años establece una serie de retos para concluir en tiempo las numerosas actividades programadas que se realizaron en esta intervención. Del mismo modo el calendario escolar tiene un efecto en las dinámicas de los NNA por lo cual el proyecto debió adecuarse a las vacaciones de invierno y verano para programar minuciosamente la ejecución de actividades de forma que no implicará retrasos en el cumplimiento de los hitos establecidos.

10 Eficacia

En el criterio de eficacia se valora hasta qué punto los resultados del proyecto han contribuido a la consecución del objetivo específico, o si es previsible que esto suceda en el futuro sobre la base de los resultados realmente alcanzados. Se presta especial atención a los resultados o efectos (positivos o negativos) no incluidos en la lógica de intervención original.

Las preguntas de evaluación que guían el análisis de eficacia en este capítulo son las siguientes:

Cuadro 22. Preguntas guía del proceso de evaluación de la eficacia del proyecto

¿Cuáles son los principales logros alcanzados?

¿La ejecución del proyecto ha contribuido al logro del objetivo específico?

¿Se ha cumplido con los resultados planteados en el diseño del proyecto?

¿De qué manera se están utilizando los instrumentos de seguimiento y evaluación desarrollados, (ej. línea de base y sistema de monitoreo) para poder medir los efectos que se van produciendo y los progresos hacia los cambios deseados?

¿En qué medida y cómo se han logrado el objetivo, los resultados y los productos previstos del proyecto?

¿Los resultados y los objetivos se han alcanzado en el nivel esperado?

De los 12 indicadores planteados para medir el logro de resultados del proyecto, 11 se lograron satisfactoriamente superando en varios casos las metas inicialmente planteadas. El indicador 1 del resultado 3, referido a la socialización del proyecto con autoridades educativas, no fue logrado, alcanzando solo el 50% de la meta plateada, esto en parte se debe a un sobredimensionamiento en la cuantificación de las autoridades del Ministerio de Educación a ser contactadas y también al contexto de conflicto social y cambio de autoridades que caracterizó la última etapa de ejecución del proyecto. Los informes técnicos reportan que en el primer año de ejecución 2 UE fueron remplazadas en la etapa de arranque del proyecto, lo que redujo la población estudiantil afectando algunas coberturas de trabajo específicas, aunque la mayoría fueron alcanzadas sin inconvenientes.

Cuadro 23. Valores de cierre de los indicadores de la MML

OG	Contribuir al ejercicio del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de adolescentes mujeres y hombres de los Municipios de El Alto y La Paz (Bolivia).		
OE	Promover oportunidades de formación técnico-productiva en la Educación Secundaria, alineadas y pertinentes a las demandas laborales locales, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz		
Codigo	Indicador	Valor esperado (meta)	Valor final
OE. I1	Al finalizar el proyecto, al menos el 80% de las unidades educativas de intervención se constituyen como escuelas referentes en la aplicación de una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad.	<u>Valor de Cobertura:</u> 9 UE bajo intervención <u>Valor del indicador:</u> 7 UE Son referentes en la aplicación de educación secundaria técnico productiva	<u>Valor de Cobertura:</u> 9UE <u>Valor del indicador:</u> 78% - 7 UE
OE. I2	Al finalizar el proyecto, al menos el 60% (585) de las y los estudiantes de educación secundaria (40% varones (234) y 60% mujeres (351)) que han participado en los procesos de formación técnico-productivos, han aplicado prácticas y emprendimiento innovadores.	<u>Valor de Cobertura:</u> 975 estudiantes de 5to y 6to de secundaria <u>Valor del indicador:</u> 585 estudiantes, 234 varones y 351 mujeres.	<u>Valor de Cobertura:</u> 624 <u>Valor del indicador:</u> 84% (522 estudiantes) 63% (328) mujeres 37% (194)Varones
OE. I3	Al finalizar el proyecto, se han conformado y están en funcionamiento 3 mesas multiactoriales que desarrollan acciones de concertación, difusión y gestión para una educación técnica productiva, en cada uno de los distritos de implementación.	<u>Valor de Cobertura:</u> 3 meses multiactoriales <u>Valor del Indicador:</u> 3 meses multiactoriales	<u>Valor de Cobertura:</u> 3 meses multiactoriales <u>Valor del indicador:</u> 3 meses multiactoriales
R1	Titulares de responsabilidades (maestras y maestros de educación secundaria) con capacidades fortalecidas para incorporar la formación técnica-productiva en sus planes de desarrollo curricular en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Ato.		
Codigo	Indicador	Valor esperado (meta)	Valor final

R1.I1	<p>Al finalizar el proyecto, al menos el 80% (144) de las maestras y maestros que han participado en los procesos formativos (40% (58) varones y 60% (86) mujeres), han mejorado sus capacidades para incorporar en los planes de desarrollo curricular, los contenidos pedagógicos para una formación técnica productiva.</p>	<p>Valor de cobertura: 180 Maestras/os capacitados</p> <p>Valor del Indicador: 144 han mejorado sus capacidades</p>	<p>Valor de cobertura: 183 Maestras/os capacitados</p> <p>Valor del Indicador: 80% (146 de 183) Maestras y maestros han mejorado sus capacidades</p> <p>58% mujeres 42% varones</p>
R1.I2	<p>Al finalizar el proyecto, al menos el 80% (144) de las y los maestros de educación secundaria (40% (58) varones y 60% (86) mujeres) aplican planes de desarrollo curricular articulados al PSP con contenidos técnico-productivos para el trabajo en el aula, alineados a las demandas laborales locales.</p>	<p>Valor de cobertura: 180 Maestras/os capacitados</p> <p>Valor del Indicador: 144 aplican planes de desarrollo curricular articulados al PSP</p>	<p>Valor de cobertura: 146 Maestras/os que fueron formados y cuentan con PDC aprobado para aplicarse.</p> <p>Valor del Indicador: 100% (146) maestras/os aplican PDC articulados al PSP</p> <p>58% mujeres 42% varones</p>
R1.I3	<p>Al finalizar el proyecto, al menos el 80% de las y los maestros (144) de educación secundaria (40% varones (58) y 60% mujeres (86)) integran la metodología y protocolo del Aula Múltiple en sus planes de desarrollo curricular.</p>	<p>Valor de cobertura: 180 Maestras/os capacitados</p> <p>Valor del Indicador: 144 aplican metodología y protocolo de aula múltiple en los PDC</p>	<p>Valor de cobertura: 146 Maestras/os que fueron formados y cuentan con PDC aprobado para aplicarse.</p> <p>Valor del Indicador: 93% (136) maestras y maestros integran la metodología de aula múltiple en los PDC.</p> <p>57% mujeres 43% varones</p>
R2	<p>Titulares de derechos (estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria) con conocimientos y habilidades adquiridas desde la formación técnico-productivo para el desarrollo de emprendimientos, en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.</p>		
Código	Indicador	Valor esperado (meta)	Valor final
R2.I1	<p>Al finalizar el proyecto, el 80% de los adolescentes varones y el 80% de las adolescentes mujeres que han accedido a las carreras técnicas, las han finalizado.</p>	<p>Valor de cobertura: 585</p> <p>Valor del Indicador: 468</p>	<p>Valor de cobertura: 624</p> <p>401 Mujeres 223 varones</p> <p>Valor del Indicador:</p> <p>82% Mujeres (328 M) 87% Varones (194 V)</p>
R2.I2	<p>Al finalizar el proyecto, se han desarrollado iniciativas productivas y emprendimientos alineados a las necesidades del mercado laboral con un protagonismo de adolescentes mujeres: 60% emprendimientos de adolescentes mujeres y 40% emprendimientos de adolescentes varones.</p>	<p>Valor de cobertura: no especifica meta</p> <p>Valor del Indicador: 60% desarrollado por mujeres 40% emprendimientos desarrollados por varones</p>	<p>Valor de cobertura: 31 planes de negocios</p> <p>Valor del Indicador:</p> <p>63% (20) planes liderados por mujeres 37% (11) planes de negocios liderados por varones</p>
R2.I3	<p>Estudiantes (1000 mujeres y 1000 varones) de secundaria que participan en las Aulas Múltiples superan satisfactoriamente (80 a 100) las pruebas aplicadas.</p>	<p>Valor de cobertura:</p> <p>Valor del Indicador: 1000 mujeres y 1000 varones</p>	<p>Valor de cobertura: 4985 estudiantes</p> <p>2631 Mujeres 2354 varones</p> <p>Valor del Indicador: 45%</p> <p>1744 estudiantes mujeres 1691 estudiantes varones</p>

R3	Titulares de obligaciones (autoridades educativas distritales y gobiernos municipales) y titulares de responsabilidades (profesorado, familias, emprendedores locales y empresas privadas de la zona) con capacidades fortalecidas y articulados para promover una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz		
Código	Indicador	Valor esperado (meta)	Valor final
R3.I1	Al menos 72 autoridades educativas, 2 autoridades municipales y 40 representantes de la sociedad civil, conoce la experiencia desarrollada (86% (62) varones y 14% (10) mujeres).	<u>Valor de cobertura:</u> 114 <u>Valor del Indicador:</u> 72 autoridades educativas, 2 autoridades municipales 40 representantes de la sociedad civil, conoce la experiencia desarrollada	<u>Valor de cobertura:</u> 61 personas <u>Valor del Indicador:</u> 51% 40 Autoridades educativas (19Mujeres 21Varones) 8 Autoridades Municipales (2Mujeres y 6Varones) 13 Sociedad Civil: (9M y 4V)
R3.I2	Conformadas y funcionando 3 mesas multiactoriales (dos en El Alto y una en La Paz), para la socialización y promoción de una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad.	<u>Valor de cobertura:</u> 3 Mesas <u>Valor del Indicador:</u> 3 meses	<u>Valor de cobertura:</u> 3 meses <u>Valor del Indicador:</u> 3 meses
R3.I3	Al final del proyecto al menos 100 descargas de la sistematización y 2000 visualizaciones del material audiovisual, demostrativos de los logros de una educación secundaria de calidad y equitativa que garantiza la adquisición de competencias técnico-productivas.	<u>Valor de cobertura:</u> <u>Valor del Indicador:</u> 100 descargas de la sistematización 2000 visualizaciones	<u>Valor de cobertura:</u> <u>Valor del Indicador:</u> 1042 descargas de la sistematización: 26.858 visualizaciones del material audiovisual

Fuente: Información brindada por el equipo técnico de CEMSE

10.1 Indicadores del Objetivo Específico

En cuanto a los indicadores que miden el logro del objetivo, todos los valores reportados muestran que se alcanzaron las metas establecidas de acuerdo con el detalle que se brinda a continuación:

- OE1 Al finalizar el proyecto, al menos el 80% de las unidades educativas de intervención se constituyen como escuelas referentes en la aplicación de una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad.**

El indicador hace referencia a las UE que han consolidado la aplicación de una educación técnica productiva equitativa de calidad, implícitamente se hace referencia a que estas unidades educativas están preparadas para implementar el BTH y por ende aptas para optar por la certificación otorgada por MEDC. Como se verá en el capítulo de impacto, este es un indicador medular que puede dar cuenta del impacto del proyecto en el mediano y largo plazo.

Para cuantificar el indicador, el proyecto estableció una serie de criterios a valorarse en cada UE para establecer si podía incorporarse como un caso exitoso dentro de este, una parte de estos criterios también corresponden a los que la autoridad distrital de educación exige para acreditar que la UE se encuentra en proceso de transformación a ser una UE plena. El siguiente cuadro muestra los criterios y la valoración que realizó el equipo técnico del proyecto:

Cuadro 24. Valoración del indicador por Unidad educativa

Criterios de valoración	Distrito 6 El Alto			Distrito 5 El Alto			La Paz		
	San Marcos	San José	Luis Espinal	Boliviano Portugal	República de Cuba	Huayna Potosí	Ayacucho	1ro Mayo	Venezuela
1. Diagnóstico de VPPPT	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2. Aplicación de estrategias innovadoras	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3. Desarrollo del Aula Múltiple	3	3	2	3	3	3	2	3	1
4. Articulación del PSP con VPPT	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6. Participación en las Mesas Multiactoriales	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7. Formación Técnica General con currícula adecuada	3	3	3	3	3	3	3	3	1
8. Formación Técnica Especializada fortalecida	3	3	3	3	3	3	3	2	1
5. Formación técnica especializada que responde a las necesidades y oportunidades de las adolescentes.	3	3	3	3	3	3	3	3	1
Total	24	24	23	24	24	24	23	23	15

Fuente: CEMSE

Como se observa, 7 (78%) de las 9 unidades educativas cumplieron con todos los criterios establecidos, por lo que la meta inicial puede darse por cumplida. En este punto es importante realizar una aclaración técnica, si bien la meta establece un valor de 80%, este porcentaje es impreciso si se cuantifica en números absolutos (puesto que equivaldría a 7,2 UE), por lo que se ha tomado como referencia la meta absoluta más cercana que corresponde a 7 UE.

Las Unidades Educativas que no cumplieron con los criterios establecidos fueron:

- La [UE Venezuela](#), debido a varios factores, entre ellos la ausencia de ítems para profesores del área técnica tecnológica y dificultades para implementar el taller de formación técnica productiva y establecer un horario ampliado para el desarrollo de las capacitaciones. Durante esta gestión la UE avanzará en el proceso solicitando docentes del área técnica tecnológica para 1ro y 2do de secundaria y solicitará la formación complementaria a partir de 3ro hasta 6to de secundaria
- La [UE 1ro de Mayo](#), Si bien esta UE ha avanzado en la implementación del enfoque técnico, tecnológico y productivo en sus PDC, no se logró implementar a lo largo del proyecto un taller de formación técnica debido a las limitaciones de espacio, a la imposibilidad de establecer un horario ampliado de formación puesto que la UE tiene doble turno (mañana y tarde) y a que no fue posible establecer un trabajo de complementariedad con un CEA en la ciudad de La Paz. Si bien la formación técnica en gastronomía se realizó en instalaciones del CEMSE, y se planea que a futuro ésta continúe bajo la misma modalidad a través de la figura de complementariedad, no se cuenta con un convenio ni plan de trabajo que establezca como se desarrollarán estas actividades, en que horizonte de tiempo ni los recursos que se dispondrán para ello. Por el momento la UE 1ro de mayo solicitará ser reconocida como unidad educativa de transición, instando la complementación gradual de docentes del área técnica tecnológica para 3ro y 4to de secundaria y la formación técnica especializadas a través de la modalidad de complementariedad para los cursos de 5to y 6to.

Es importante considerar que 2 de las 3 UE bajo intervención en el municipio de La Paz no cumplieron con los criterio establecido en el indicador, lo que debe ser valorado por el CEMSE para establecer los factores que incidieron en esta situación a partir del cual se deben adoptar nuevas estrategias de trabajo en este territorio para asegurar que futuras intervenciones tengan éxito. Cabe aquí señalar, la importancia de desarrollar un

diagnóstico profundo en la etapa de diseño, tanto para comprender la problemática como para seleccionar los actores con los cuales trabajar.

- b. Al finalizar el proyecto, al menos el 60% (585) de las y los estudiantes de educación secundaria (40% varones (234) y 60% mujeres (351)) que han participado en los procesos de formación técnico-productivos, han aplicado prácticas y emprendimiento innovadores.**

El proyecto promovió que 624 estudiantes de 5to y 6to de secundaria accedieran al proceso de formación técnico productiva, de este total 522 (84%) decidieron acceder a procesos de formación técnico productivos como: capacitación en una especialidad técnica, proyecto de vida, actitud emprendedora y planes de negocio, el total de estudiantes realizaron prácticas innovadoras a través del Aula Múltiple. Este grupo de estudiantes estuvo conformado en 63% por mujeres y 37% por varones, cumpliendo las metas de género planteadas.

Es importante resaltar que el proyecto promovió que 4985, entre 1ro y 6to de secundaria realizaran prácticas a través de la metodología de aula múltiple. Como se observa en el siguiente cuadro, las UE Huayna Potosí, San José y Luis Espinal son las que involucraron a un mayor número de estudiantes.

Cuadro 25. Cobertura del aula múltiple

N	Unidad Educativa	Población beneficiaria Aula múltiple 1ro a 6to		Total
		Hombres	Mujeres	
1	UE Huayna Potosí	494	512	1006
2	UE Boliviano Portugal	169	158	327
3	UE República de Cuba	250	220	470
4	UE San José Mañana A	596	539	1135
5	UE San Marcos	213	185	398
6	UE Luis Espinal	274	320	594
7	UE Ayacucho	234	201	435
8	UE Venezuela C.	1	408	409
9	UE Primero de Mayo.	123	88	211
TOTAL		2354	2631	4985

- c. Al finalizar el proyecto, se han conformado y están en funcionamiento 3 mesas multiactoriales que desarrollan acciones de concertación, difusión y gestión para una educación técnica productiva, en cada uno de los distritos de implementación.**

El proyecto conformó 3 mesas multiactoriales, una en cada distrito de trabajo, estas mesas estuvieron conformadas por: Autoridades Educativas Distritales, Autoridades Municipales, PROFOCOM, CEA's Unidades Educativas externas al proyecto y la comunidad de las Unidades Educativas bajo intervención: Directivos, estudiantes, profesores y juntas escolares.

Todas las mesas realizaron las mismas actividades, en varios casos estas se desarrollaron de manera conjunta entre los 3 distritos bajo intervención. Como se ha mencionado anteriormente, las mesas se constituyeron en espacios de análisis, formación e intercambio de experiencias para fortalecer los procesos de implementación del BTH, este espacio fue muy bien valorado por los directores/as de UE, maestras/os y autoridades educativas, debido a que

favoreció la comprensión de los alcances y los aspectos técnicos que las UE deben implementar para lograr la certificación del BTH. Entre las actividades que se desarrollaron se encuentran:

- I. Elaboración del diagnóstico productivo.
- II. Selección de las carreras técnicas.
- III. Determinación de las rutas críticas para la consolidación del BTH.
- IV. Intercambio de experiencias con UE Plenas que no pertenecen al proyecto.
- V. Conversatorio sobre emprendimiento.
- VI. Conversatorio con autoridades educativas.

Como se señala de manera más detallada en el capítulo de sostenibilidad, si bien las mesas fueron de mucha utilidad para desarrollar las actividades del proyecto, su conformación es reducida y no cuentan con una estructura formal que garantice, en el mediano plazo, la continuidad de una agenda de trabajo.

10.2 Indicadores de Resultado

En cuanto a los indicadores de resultado, de los 9 indicadores inicialmente plateados 8 fueron logrados satisfactoriamente alcanzando, y en algunos casos, incluso superando las metas planteadas. Se observa que en el Resultado 1, si bien las metas generales fueron logradas, los objetivos sobre la participación de hombres y mujeres, aunque se acercaron bastante a las previsiones iniciales, estos no se alcanzaron debido a la conformación inicial del grupo de capacitación.

- d. **R1.I1 Al finalizar el proyecto, al menos el 80% (144) de las maestras y maestros que han participado en los procesos formativos (40% (58) varones y 60% (86) mujeres), han mejorado sus capacidades para incorporar en los planes de desarrollo curricular, los contenidos pedagógicos para una formación técnica productiva.**

El proyecto logró involucrar a un total de 183 maestras y maestros que permanecieron de manera constante en el proceso de formación, si bien el interés inicial fue mayor y se logró registrar a 220 docentes, varios de estos no concluyeron el proceso de formación o no desarrollaron los PDC.

Los procesos de capacitación se realizaron tanto durante la gestión 2018 como en la gestión 2019, abarcando las siguientes temáticas:

- Enfoque técnico productivo
- Concreción curricular
- PSP
- Aula múltiple.
- Cursos de especialidad: química, matemáticas, biología, física y técnica tecnológica.

Para valorar el fortalecimiento de capacidades el proyecto decidió solicitar a los docentes que cursaron el proceso formativo que desarrollaran un PDC a modo de trabajo final de curso, los PDC fueron revisados por el equipo técnico para valorar si los conceptos vertidos en el proceso formativo habían sido adecuadamente plasmados, en una etapa posterior, se promovió que todos los PDC que fueron aprobados se implementaran por parte de las y los maestros. De acuerdo con los datos registrados por el proyecto 146 maestras/os – 80% del total de maestros capacitados- tuvieron una valoración positiva en los PDC, alcanzando la meta planteada para el indicador. Como se observa en el siguiente cuadro, el grupo de capacitación estuvo conformado en un 56% por mujeres y 44% por varones, el grupo de docentes que aprobó el proceso formativo registro un 58% de profesoras y un 42% de profesores.

Cuadro 26. Datos sobre el proceso de formación a docentes

codigo	Unidad Educativa	Nº de profesores capacitados			Nº de profesores que culminaron el proceso de formación de manera satisfactoria.		
		Mujeres	Hombres	TOTAL	Mujeres	Hombres	TOTAL
1	UE Huayna Potosí	15	12	27	8	4	12
2	UE Boliviano Portugal	12	10	22	2	4	6
3	UE República de Cuba	6	12	18	11	8	19
4	UE San José Mañana A	20	10	30	17	9	26
5	UE San Marcos	6	14	20	11	6	17
6	UE Luis Espinal	12	7	19	4	9	13
7	UE Ayacucho	6	7	13	22	9	31
8	UE Venezuela C.	13	3	16	7	10	17
9	UE Primero de Mayo.	12	6	18	3	2	5
		102	81	183	85	61	146

La valoración sobre el proceso formativo fue muy positiva por parte de maestras y maestros, se destacaron los contenidos y metodología empleada, así como las capacidades de los facilitadores para transmitir los contenidos. Los beneficiarios valoraron ampliamente la flexibilidad y apertura del proyecto para brindar capacitación complementaria a través de cursos de especialidad que permitieron que las y los maestros de distintas asignaturas se familiarizaran con el uso del Aula múltiple, del mismo modo, se fortalecieron los conocimientos de los profesores del área técnica-tecnológica en distintas áreas que son complementarias para el espacio de formación técnica general, los cursos de especialidad que se impartieron son:

- I. Uso de materiales
- II. Mejor de la didáctica de la enseñanza
- III. Liderazgo
- IV. Contabilidad
- V. Normas para la certificación de calidad ISO
- VI. Manejo de materiales
- VII. Manejo de juegos didácticos

“las capacitaciones fueron muy interesantes, eran cosas que no sabíamos a detalle, los técnicos se adecuaban a lo que necesitábamos y les pedíamos, nos dieron apoyo en otros temas que eran nuevos, pero teníamos que conocer para hacer los PDC”

Profesor – Municipio de El Alto

Es importante notar que en las fuentes de verificación se establecía el uso de un pre y post test, si bien el desarrollo del PDC como herramienta de valoración se considera como una medida acertada, el pre test no fue aplicado limitando las posibilidades de realizar un análisis comparativo sobre los resultados del proceso formativo. Por otra parte se considera que en ausencia de una línea de base, el pre test hubiese aportado con información importante a ser considerada en los procesos de formación.

e. R1.I2 Al finalizar el proyecto, al menos el 80% (144) de las y los maestros de educación secundaria (40% (58) varones y 60% (86) mujeres) aplican planes de desarrollo curricular articulados al PSP con contenidos técnico-productivos para el trabajo en el aula, alineados a las demandas laborales locales.

Resultados del Diagnóstico del currículo base del Área Técnica Tecnológica (ATT)

- 8 UE no aplicaban el currículo base del área Técnica Tecnológica. No cuentan con herramientas ni recursos para implementar la currícula base.
- 8 UE no articulaban los procesos educativos a las VPPT.
- El 90% de las y los docentes del ATT no aplicaban en forma adecuada el currículo base del área.
- 2 UE no contaban con maestras(os) formados en el área de Técnica Tecnológica.
- 8 UE implementaban el área Técnica Tecnológica sólo hasta 2do de secundaria.

situación de los PSP. Los resultados del diagnóstico mostraron la necesidad de articular los PSP a las VPPT, este proceso enfrento a su vez varios desafíos, debido a que no existía una orientación oficial desde las direcciones distritales que visibilicen la forma de articular el PSP con las VPPT, por otra parte, las UE tuvieron reparos en incorporar elementos de la formación técnica en los PSP. En este marco, el proyecto inició un dialogo con la DDE para que estableciera directrices sobre el enfoque técnico productivo en los PSP y la articulación de los PDC con este⁷.

f. R1.I3 Al finalizar el proyecto, al menos el 80% de las y los maestros (144) de educación secundaria (40% varones (58) y 60% mujeres (86)) integran la metodología y protocolo del Aula Múltiple en sus planes de desarrollo curricular.

De total de maestros que obtuvieron una valoración positiva en los PDC, el 93%(57% mujeres y 43% varones) integraron en este documento metodologías y protocolos del aula múltiple, superando la meta del 80% establecida para el indicador.

Para el logro de este indicador el proyecto proveyó la implementación de un aula múltiple por UE. Del mismo modo, se hizo un diagnóstico que identificó las necesidades de mejora y adaptación a los laboratorios y espacios designados para convertirse en aulas múltiples. Las mejoras de los espacios se realizaron en coordinación y colaboración con directores, maestras, maestros y junta escolar, en el caso de la dotación de equipamiento, este estuvo a cargo del proyecto.

“me ha impactado el trabajo de varias áreas en el aula múltiple”

Director- Municipio de El Alto

El proyecto promovió con mayor énfasis la inclusión del aula múltiple en las asignaturas que corresponde a los campos de Vida Tierra y Territorio y Ciencia Técnica Tecnológica puesto que ambos contemplan la construcción de saberes y conocimientos que responden a las necesidades de las VPPT, sin embargo, no se dejaron de lado otras asignaturas que también incorporaron el enfoque productivo a través de la metodología del Aula Múltiple⁸.

⁷ Informe final de proyecto

⁸ Informe técnico CEMSE.

El proyecto también promovió que 85 docentes (30 Mujeres y 55Varones) se capaciten en robótica educativa y que en 3 UE la robótica se incorpore como asignatura independiente, esta intervención en particular ha sido muy bien recibida por las y los estudiantes que a partir del desarrollo práctico de la robótica fortalecieron sus conocimientos en varias áreas del conocimiento.

g. Al finalizar el proyecto, el 80% de los adolescentes varones y el 80% de las adolescentes mujeres que han accedido a las carreras técnicas, las han finalizado.

El indicador hace referencia a las y los estudiantes de 5to y 6to de secundaria que accedieron a los procesos formativos y que finalizaron satisfactoriamente los cursos de capacitación. De acuerdo con los reportes generados por el proyecto, el 84% de las y los estudiantes que ingresaron a la capacitación técnica productiva concluyeron el proceso y obtuvieron la certificación. El grupo de estudiantes que accedieron a estos procesos de capacitación estuvo compuesto mayoritariamente por mujeres (en un 64%), los datos muestran que se superaron las metas establecidas para el indicador, registrándose que el 82% de las estudiantes mujeres y 87% de los estudiantes varones obtuvieron la certificación.

Los procesos de capacitación tuvieron una duración aproximada de tres meses y se estructuraron en varios módulos que involucraron las siguientes temáticas:

- Proyecto de vida
- Especialidad técnica
- Actitud emprendedora
- Planes de negocio

"nos han hecho planificar y que podamos crear para la sociedad"

Estudiante – Municipio de El Alto

Se valora de manera positiva que la estructuración del proceso formativo se realizase bajo una mirada integral que articuló la vocación de las y los estudiantes con las vocaciones productivas, sin embargo, los estudiantes accedieron de manera voluntaria a cada módulo, por lo cual, existió una merma de estudiantes que decidieron no continuar con los procesos de capacitación, en este ámbito hubiese sido recomendable que se construyese los procesos de capacitación integrando los 4 módulos de manera obligatoria, de esta forma se hubiese garantizado que todos los estudiantes accedieran a una formación integral que les aporte herramientas prácticas para fortalecer la capacidad de emprendimiento. Esto también dificultó el cálculo de indicadores puesto que en cada módulo se registró un número distinto de participantes lo que complicó la cuantificación de la cobertura de actividades de capacitación a estudiantes.

Para alcanzar este indicador, el proyecto implementó 7 talleres técnicos en 5 UE, se fortalecieron 2 talleres en la UE Luis Espinal y, en el marco de la complementariedad, 2 talleres en el CEA Zarate Willa y el CEMSE respectivamente. Para el desarrollo y validación de los contenidos de formación se coordinó con las Direcciones Distritales de Educación y el CEA Zárate Willka II, a este trabajo se sumó la UE Luis Espinal para las carreras de Textiles y Confección y Sistemas Informáticos; también se logró el apoyo de la Comunidad PyData para el diseño de contenidos del curso "gestión de datos e inteligencia artificial".

h. Al finalizar el proyecto, se han desarrollado iniciativas productivas y emprendimientos alineados a las necesidades del mercado laboral con un protagonismo de adolescentes mujeres: 60% emprendimientos de adolescentes mujeres y 40% emprendimientos de adolescentes varones.

El proyecto promovió que los y las estudiantes se formaran en planes de negocios y conformaran equipos que ejecutaron 31 emprendimientos con capital semilla, de estos emprendimientos, seis (6) se adhirieron a un Ecosistema Emprendedor que permitió el acceso a un proceso de incubadora de negocios apoyado por Save The Children y Manqá, todos los emprendimientos corresponden a UE del municipio de El Alto. Es importante resaltar que los emprendimientos que tuvieron continuidad más allá del tiempo de duración del proyecto estuvieron liderados por estudiantes mujeres y a pesar de la crisis sanitaria 3 de ellos continúan en funcionamiento.

Cuadro 27. Detalle de estudiantes que participaron de los emprendimientos

N	Unidad Educativa	Municipio	Distrito	Estudiantes que obtuvieron capital semilla			Estudiantes que continuaron con su emprendimiento después del proyecto		
				Total	Mujeres	Varones	Total	Mujeres	Varones
1	UE Huayna Potosí	El Alto	D5	9	8	1	0	0	0
2	UE Boliviano Portugal		D5	4	4		2	2	0
3	UE República de Cuba		D5	5	2	3	2	2	0
4	UE San José Mañana A		D6	13	9	4	2	2	0
5	UE San Marcos		D6	11	7	4	1	1	0
6	UE Luis Espinal		D6	13	7	6	0	0	0
7	UE Ayacucho	La Paz	D2	12	6	6	0	0	0
8	UE Venezuela C.		D2	0			0	0	0
9	UE Primero de Mayo.		D2	3	3		0	0	0
				70	46	24	7	7	0

i. **Estudiantes (1000 mujeres y 1000 varones) de secundaria que participan en las Aulas Múltiples superan satisfactoriamente (80 a 100) las pruebas aplicadas. 71%**

El indicador hace referencia al número de estudiantes que realizaron prácticas en el Aula Múltiple y que en los test aplicados obtuvieron resultados por encima del 80%. De acuerdo con los resultados obtenidos en los [indicadores de desarrollo de capacidades](#), 1691 estudiantes varones y 1744 estudiantes mujeres generaron las capacidades de investigación, experimentación y creatividad a partir de las actividades realizadas en el aula múltiple, en números absolutos se superaron las metas establecidas en el indicador. Si realizamos un análisis sobre el total de la población estudiantil que ingresó al aula múltiple (4985 estudiantes), los datos muestran que el 69% ha generado estas capacidades quedando un 31% en los cuales la meta no pudo ser lograda durante el periodo de ejecución del proyecto.

Inicialmente, en el diseño de la intervención, se había previsto aplicar test de ingreso y salida para cada actividad realizada en el aula múltiple, sin embargo, durante la última etapa de ejecución del proyecto el equipo técnico observó que para afines de la intervención era importante medir la efectividad en la aplicación de la metodología y no así las experiencias individuales de los y las estudiantes en cada asignatura. El estudio fue diseñado para conocer las percepciones de las y los estudiantes en cuanto al desarrollo de capacidades que se fortalecen a través del Aula Múltiple, para ello se identificaron 6 indicadores divididos en 2 grupos: i) indicadores de enseñanza y aprendizaje e ii) indicadores de desarrollo de capacidades técnico productivas.

Cuadro 28. Indicadores de evaluación del aula múltiple

INDICADORES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
Indicador	Variables
Acceso a experiencias educativas articuladas al contexto.	<p>El aprendizaje tiene relación con el contexto, realidad o lo que se vive en la familia, amigos, amigas, barrio y/o territorio.</p> <p>Se promueve la solución de un problema relacionado a la realidad y/o contexto.</p> <p>Se tiene conocimiento del PSP</p>
Acceso a materiales innovadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje	<p>Acceso a materiales de laboratorio, experimentación</p> <p>Acceso a materiales de robótica</p> <p>Acceso a materiales didácticos y lúdicos.</p>
Acceso a estrategias innovadoras en el proceso educativo.	<p>Las actividades realizadas en el aula son de interés para el alumno.</p> <p>Lo que aprende en el aula tiene relación con su contexto, realidad o lo que se vive en la familia, amigos, amigas, barrio y/o territorio.</p> <p>Se promueve la solución de un problema relacionado a la realidad y/o contexto.</p> <p>Se asigna roles a las y los estudiantes para trabajar en el aula o hacer la tarea.</p> <p>Se promueve la valoración de los trabajos realizados.</p> <p>Se promueve el debate en el aula.</p> <p>Existe la opción de cambiar el procedimiento planteado durante la clase.</p> <p>Se promueve el trabajo en equipo</p> <p>Produce textos</p> <p>Realiza actividades creativas</p> <p>Se realiza actividades de experimentación</p>
INDICADORES DESARROLLO DE CAPACIDADES TÉCNICO PRODUCTIVO	
Investigación	<p>Analisis de alternativas durante el desarrollo de las actividades en el aula.</p> <p>Comparación de teorías</p> <p>Búsqueda de información.</p> <p>Registro datos para el análisis</p>
Experimentación	<p>Arreglos experimentales</p> <p>Diseño, la creación y/o construcción de cosas, letreros, cuadros, etc.</p> <p>Actividades de prueba y error.</p>
Creatividad	<p>Diseño, la creación y/o construcción de cosas, letreros, cuadros, etc.</p> <p>Exposición de los resultados de los trabajos realizados en el aula o tareas para la casa.</p> <p>Producción de textos</p> <p>Acciones inventivas</p>

Fuente: evaluación final de Aula Múltiple- CEMSE

“desde la manera experimental es mucho más agradable aprender” “se colaboran en el curso, es una forma más innovadora de enseñar a los chicos”

Profesor – Municipio de El Alto

Los resultados del estudio aportan con información muy valiosa sobre la aplicación del aula múltiple, sin embargo, estos no establecen el grado de aprovechamiento de los estudiantes sobre un tema en específico como se planteaba inicialmente en el indicador, sino que aporta con datos sobre el grado en que la metodología se está aplicando con efectividad, es decir, si los estudiantes perciben que el aula múltiple y la metodología que se aplica en ella les permite acceder a una enseñanza práctica, basada en la experimentación y articulada a su realidad. En este sentido la prueba está más abocada a evaluar la percepción sobre la efectividad de la metodología que a medir de manera concreta las capacidades de las y los estudiantes.

Durante el dialogo que se sostuvo con las y los estudiantes, se identificó que existía una valoración muy positiva sobre el uso del aula múltiple y su relación con una educación más cercana a la experimentación y a la realidad en la que ellos y ellas viven, sin embargo, también se manifestaron que no todos los docentes habían logrado aplicar de manera dinámica esta metodología. Del mismo modo se observó que al referirse al aula múltiple, en varios casos, se identificaba a los espacios y facilitadores del CEMSE y no así a las actividades desarrolladas en la UE, esto

puede deberse a la duración del proyecto puesto que algunos estudiantes aún se refieren a los “laboratorios” y el término aula múltiple no se ha consolidado en el imaginario de las y los estudiantes.

j. Al menos 72 autoridades educativas, 2 autoridades municipales y 40 representantes de la sociedad civil, conoce la experiencia desarrollada (86% (62) varones y 14% (10) mujeres).

El indicador hace referencia al número de autoridades educativas y representantes de la sociedad civil que tuvieron conocimiento de las acciones desarrolladas por el proyecto, ya sea por que aportaron a la misma o por que participaron en los procesos de socialización de resultados. De los 114 personeros inicialmente plateados, el proyecto logró abordar a 61, por lo cual el indicador no se cumplió.

Es importante mencionar que tanto en el mapeo de actores como en las entrevistas realizadas a actores relevantes, se identificó que el proyecto realizó un gran esfuerzo de coordinación, consulta y trabajo conjunto con un amplio número de actores que fue altamente valorada por los beneficiarios y las mismas instituciones que estuvieron involucradas en el proyecto, sin embargo, se observa que la cuantificación de autoridades educativas podría haberse sobredimensionado en el diseño del proyecto, por otra parte, también es evidente que los conflictos sociales suscitados a fines de la gestión 2019 mermaron el alcance de las actividades de socialización que se habían programado, a su vez, la asunción de un nuevo gobierno también incidió en el cambio de autoridades, que al no conocer el proyecto, tuvieron una participación más débil en la etapa final de ejecución del mismo.

Cuadro 29. Autoridades que participaron de los procesos de coordinación y socialización del proyecto

Actor	Detalle
Autoridades educativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 Direcciones Distritales ▪ 6 Técnicos Distritales ▪ 2 Viceministros de Educación ▪ 1 Director Nacional de Educación ▪ 1 Director Departamental de Educación ▪ 3 Técnicos de UNEFCO, ▪ 4 Técnicos ESFM ▪ 21 Directores(as)/maestros(as) de otras unidades educativas que no forman parte del proyecto
Autoridades Municipales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 8 representante del área de fomento a la producción y pertenecen a las Subalcaldías de los territorios del proyecto
Representantes de la sociedad civil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1 representante de Save the Children ▪ 1representante de CTA Lego Education ▪ 1 representante Manq'a y ▪ 10 representantes de sindicatos/juntas vecinales del territorio

Fuente: Informe final de proyecto- CEMSE

k. Conformadas y funcionando 3 mesas multiactoriales (dos en El Alto y una en La Paz), para la socialización y promoción de una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad.

Este indicador se ha planteado en la misma lógica del indicador 3 del objetivo específico. De acuerdo con los datos reportados por el proyecto se ha logrado el cumplimiento del indicador

I. Al final del proyecto al menos 100 descargas de la sistematización y 2000 visualizaciones del material audiovisual, demostrativos de los logros de una educación secundaria de calidad y equitativa que garantiza la adquisición de competencias técnico-productivas.

De acuerdo con la información proporcionada por el proyecto, los esfuerzos para visibilizar las acciones y resultados del proyecto lograron que se realicen 1.042 descargas del documento de Sistematización de la implementación del aula múltiple y 26.858 visualizaciones de material audiovisual producido por el proyecto.

El proyecto difundió de manera digital el avance en la ejecución del proyecto a través de distintas plataformas digitales como las siguientes páginas: webwww.cemse.edu.bo, www.mirador.org.bo, www.redformaciontecnica.org.bo, también habilitó páginas en redes sociales donde se difundieron 134 recursos comunicacionales: 18 notas informativas, 95 bancos de fotografías y 21 videos⁹.

Adicionalmente, el material en formato digital fue compartido con las autoridades distritales de educación, quienes a su vez socializaron el documento con maestras y maestros del distrito escolar.

11 Impacto

La evaluación del impacto tiene como objeto determinar si el proyecto produjo los resultados esperados en los colectivos priorizados y si estos resultados son atribuibles a la intervención. Dentro de la evaluación de impacto también se analizan los resultados no previstos sean estos positivos o negativos.

El análisis de impacto responde a las siguientes preguntas de investigación:

Cuadro 30. Preguntas guía del proceso de evaluación de impacto del proyecto

¿Hasta qué punto se ha contribuido al cumplimiento del objetivo general del proyecto?

¿Qué resultados no previstos, positivos y negativos, se han dado a consecuencia de la ejecución del proyecto?

Fuente: Elaboración propia.

⁹ Informe Final de Proyecto-CEMSE

11.1 Contribución al logro del objetivo General

El proyecto planteo como Objetivo General “Contribuir al ejercicio del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad de adolescentes mujeres y hombres de los Municipios de El Alto y La Paz (Bolivia)”. Dentro del diseño del proyecto no se plantearon indicadores específicos que permitan medir el grado de cumplimiento del Objetivo General, sin embargo, se considera que medir el i) número de unidades educativas bajo intervención que lograron la certificación como Unidades Educativas Técnico Humanísticas Plenas y el ii) número de adolescentes mujeres que acceden y concluyen la formación en carreras técnicas no tradicionales, podrían aportar a medir el impacto del proyecto tanto en la mejora y consolidación de oportunidades de formación técnica, como de acceso inclusivo y equitativo.

En el primer caso, el indicador 1 del Objetivo Específico puede establecer una referencia para medir la consolidación del BTH en las Unidades bajo intervención, si consideramos los resultados alcanzados por el proyecto el OE1 establece que 7 de 9 UE bajo intervención se han consolidado como escuelas referentes en la aplicación de una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, esto significa que estas UE cumplen con los requisitos técnicos exigidos por el MEDC para iniciar y consolidar la certificación como Unidades Educativas Plenas y dar continuidad a la educación técnico productiva en el nivel secundario, favoreciendo de esta forma que la NNA ejerzan su derecho a la educación. De estas 7 UE, La UE San Luis ha logrado la acreditación como UE plena, La UE San Marcos se encuentra en proceso de ser plena y está realizando los trámites para que se le asignen ítems para los docentes, las 5 UE restantes se encuentran en proceso de presentar su documentación para constituirse en UE Técnico Humanísticas en Transformación, se proyecta que podrán certificarse hasta la conclusión de la gestión 2020.

En el segundo caso, no se identifican indicadores en la MML que permitan medir, o realizar una aproximación, al impacto del proyecto en la ruptura de preconceptos y estereotipos de género imperantes en los procesos de formación técnica productiva. Si bien el proyecto -a través de estrategias de discriminación positiva- ha promovido en el desarrollo de sus acciones la inclusión de mujeres en los procesos de formación, no se han desarrollado ni transferido mecanismos concretos que garanticen que – una vez finalizado el proyecto- las visiones sexistas de la comunidad educativa dejen de influir en la elección de las carreras técnicas. El proyecto ha realizado un esfuerzo por sensibilizar a Directores, profesoras/es, madres y padres de familia para que las estudiantes mujeres puedan elegir libremente las carreras de su elección lejos de los estereotipos que encasillan a mujeres y varones en determinadas profesiones, sin embargo, la experiencia en la ejecución del proyecto muestra que este es un proceso de largo aliento que requiere que se continúe trabajando en temas de igualdad y equidad de género con todos los actores de la comunidad educativa. En este punto se considera que el CEMSE debe valorar la inclusión más activas de madres y padres en proyectos similares que se implemente a futuro, puesto que este es un actor

RSM 001/2014

Artículo 77. (Transformación de Unidades Educativas)

A partir de la presente gestión (2014) todas las unidades educativas del nivel secundario se transforman en unidades educativas técnico humanísticas en el marco de la educación secundaria comunitaria productiva.

Artículo 79. (Formación Técnico Humanístico)

A partir de la presente gestión todas las unidades educativas de educación secundaria comunitaria productiva ingresan en un proceso de transformación de acuerdo a las siguientes características:

a) Las Unidades Educativas que no contaban con el plan de estudios de formación técnica aplicarán a partir del primer y segundo año de escolaridad de manera progresiva la formación técnico humanístico.

b) Las Unidades Educativas que contaban con la formación técnica humanística continuarán con el plan de estudios anterior para los y las estudiantes que cursen el 5º y 6º año de escolaridad en Educación Secundaria Comunitaria Productiva culminando sus estudios en la misma especialidad técnica tecnológica iniciada.

Los y las estudiantes que cursan en la gestión escolar 2014 1º, 2º, 3º y 4º año de escolaridad reorientan su formación técnica humanística a una especialidad afín de la propuesta de formación Técnico Humanístico del Modelo educativo Sociocomunitario Productivo.

c) Unidades Educativas dependientes de Institutos Técnico Tecnológicos Superiores. Las Unidades Educativas Técnicas dependientes de los Institutos Técnico Tecnológicos Superiores aplicarán la formación técnico humanístico a partir de la gestión 2014 de acuerdo a la siguiente modalidad:

- Los y las estudiantes de estas Unidades Educativas que en la gestión escolar 2014 cursan 4º, 5º y 6º año de escolaridad culminarán sus estudios en la misma especialidad técnica tecnológica iniciada.

- Estas Unidades Educativas administrativamente dependen de los Rectores de los Institutos Técnico Tecnológicos Superiores, y académicamente, el jefe de estudios coordinará con los Subdirectores de Educación Regular y las Direcciones Distritales de Educación la regularización de la carga horaria y todo lo referente a la aplicación de los planes y programas de estudio de formación técnico humanístico.

Ministerio de Educación

En el desarrollo de sus acciones la inclusión de mujeres en los procesos de formación, no se han desarrollado ni transferido mecanismos concretos que garanticen que – una vez finalizado el proyecto- las visiones sexistas de la comunidad educativa dejen de influir en la elección de las carreras técnicas. El proyecto ha realizado un esfuerzo por sensibilizar a Directores, profesoras/es, madres y padres de familia para que las estudiantes mujeres puedan elegir libremente las carreras de su elección lejos de los estereotipos que encasillan a mujeres y varones en determinadas profesiones, sin embargo, la experiencia en la ejecución del proyecto muestra que este es un proceso de largo aliento que requiere que se continúe trabajando en temas de igualdad y equidad de género con todos los actores de la comunidad educativa. En este punto se considera que el CEMSE debe valorar la inclusión más activas de madres y padres en proyectos similares que se implemente a futuro, puesto que este es un actor

clave para garantizar que las y los estudiantes continúen su educación técnica o universitaria al concluir la secundaria, sobre todo en el caso de las estudiantes mujeres, de igual forma la familia juega un rol fundamental para que las mujeres puedan elegir libremente las carreras de formación de acuerdo con sus intereses, capacidades y vocaciones.

Finalmente, es importante considerar que el proyecto responde a un mandato legal que establece la obligatoriedad de que las UE implementen el BTH. En este marco, el proyecto contribuyó ampliamente a que un grupo de unidades educativas fortalecieran sus procesos y cumplieran con los requisitos establecidos para la implementación de la formación técnico productiva, algunas de estas unidades educativas habían ya intentado en repetidas ocasiones optar por la certificación, sin embargo, presentaban limitaciones tanto a nivel de infraestructura y equipamiento como en cuanto al planteamiento de una currícula con enfoque técnico productivo y su articulación con el PSP, aspectos en los cuales el proyecto contribuyó ampliamente permitiendo que las UE bajo intervención dieran cumplimiento a la normativa y avanzaran en la implementación del modelo socio productivo comunitario establecido en la Ley 070.

“...creo hemos dado un vuelco a la educación al acercarlos más a la realidad...”

Director - Municipio de La Paz

11.2 Resultados no previstos

Aunque la normativa para la implementación de BTH está vigente desde la gestión 2014, la comprensión conceptual y técnica sobre sus alcances no está instaurada en todos los actores del Sistema Educativo. Si bien el reglamento del BTH establece orientaciones sobre su implementación, existen distintas interpretaciones sobre como este debería aplicar, de hecho, dentro de las mismas autoridades distritales de educación se dan casos en los cuales los requisitos de acreditación, así como los procesos de verificación, pueden variar tanto en contenido como en interpretación¹⁰.

Debido a esta situación, el proyecto encaró una serie de procesos de investigación, capacitación, reflexión y análisis que se desarrollaron en varios casos a través de las mesas multiactoriales, estos procesos permitieron unificar criterios e intercambiar experiencias sobre la implementación del BTH y del enfoque técnico productivo que también fueron de utilidad para las autoridades del Ministerio de Educación puesto que permitieron fortalecer sus procesos informativos y formativos, como comprender los retos y limitaciones que las UE afrontan al momento de lograr la Certificación. Inicialmente el alcance de los beneficios de estos espacios de reflexión se circunscribía a las UE participantes del proyecto, sin embargo, luego se coordinaron procesos de mayor cobertura que involucraron a Unidades Educativas externas al proyecto, autoridades y distintas instituciones de la sociedad civil que aportaron y también se beneficiaron de los mismos. A partir de estas experiencias, incluso hubo la intención de que el CEMSE pueda desarrollar de manera conjunta con el PROFOCOM una serie de itinerarios formativos orientados a fortalecer las capacidades de maestras y maestros para la incorporación del enfoque técnico productivo en los PDC, sin embargo, este proceso no se concluyó debido a los conflictos sociales que surgieron a fines de la gestión 2019 y que resultaron en el cambio de autoridades.

Ecosistema emprendedor

Un ecosistema de emprendimiento es la comunidad en donde se relacionan diversas empresas e instituciones que fortalecen el desarrollo de ideas innovadoras

Otro resultado no previsto del proyecto está relacionado con la implementación de la Formación técnica tecnológica especializada en 5to y 6to grado, el proyecto optó por abordar un proceso integral que abordó desde el proyecto de vida, la formación técnica, el desarrollo de ideas de negocio y la puesta en marcha de los emprendimientos, en este último punto, el proyecto logró articularse a un *Ecosistema de emprendimientos* en el cual se estableció un proceso colaborativo con varias instituciones que también apoyan a jóvenes y adolescentes a emprender en nuevas ideas de negocio. El ecosistema promovió el fortalecimiento de los estudiantes emprendedores a través de procesos complementarios de formación y el apoyo con capital semilla que contribuyó a la continuidad y fortalecimiento de algunos emprendimientos más allá del cierre del proyecto. Se considera

¹⁰ Entrevista con el coordinador del proyecto.

acertado que el proyecto no solo se haya concentrado en el componente de formación técnica, sino que haya promovido un proceso integral que abarque desde la identificación de vocaciones e intereses en los estudiantes hasta la puesta en marcha de sus emprendimientos, esta experiencia que enlaza la formación técnico productiva con el mercado y la comunidad puede constituirse en la base de un modelo de intervención que promueva la formación técnica integral con miras a promover el emprendimiento y el fortalecimiento para la incursión laboral de adolescentes y jóvenes.

12 Sostenibilidad

La evaluación de la sostenibilidad de una intervención mide el grado en que los efectos e impactos de ésta continuarán después de su finalización. Un cambio es sostenible cuando la intervención puede ser retirada o suprimida y la población no retrocede a la situación donde se encontraba antes de la intervención; es decir, cuando permanecen en el tiempo ciertas actividades y beneficios del proyecto en la población, aunque éste haya finalizado.

Las preguntas que guían la valoración sobre la sostenibilidad de las intervenciones realizadas por un proyecto son las siguientes:

Cuadro 31. Preguntas guía del proceso de evaluación de la viabilidad del proyecto

¿Los resultados y actividades planteadas por el proyecto podrán sostenerse en el tiempo a partir de los esfuerzos realizados por los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones?

¿Los titulares de derechos del proyecto, especialmente los colectivos más vulnerables, podrán seguir beneficiándose de las mejoras introducidas en el proyecto una vez finalizado?

¿Cuáles son las acciones que mayor sostenibilidad se identifican en la intervención?

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la sostenibilidad del proyecto debe ser evaluado desde una perspectiva integral considerando el marco legal vigente, las necesidades identificadas en la población beneficiaria y los resultados alcanzados por el proyecto en cada UE.

Es importante comprender que el marco normativo establece que todas las UE del país deben implementar de manera progresiva el BTH para implementar a cabalidad el modelo educativo establecido en la Ley 070. En este contexto las UE que estuvieron bajo intervención tienen un compromiso tácito para consolidar la formación técnica productiva y dar continuidad a las acciones iniciadas por el proyecto.

A nivel de objetivo específico, se considera que las acciones integrales emprendidas por el proyecto mantendrán sus efectos en el tiempo y serán sostenibles en el mediano y largo plazo puesto que existe un fuerte encadenamiento con el ámbito normativo que asegura que las UE mantendrán la formación técnica productiva.

A nivel de resultados específicos, es importante realizar un análisis por cada componente -dada la naturaleza del proyecto- la atención no solo debe prestarse a la continuidad de las acciones emprendidas sino también a la sostenibilidad de la calidad con las que estas se desarrollaran una vez que el proyecto haya culminado.

- **Titulares de responsabilidades (maestras y maestros de educación secundaria) con capacidades fortalecidas para incorporar la formación técnica-productiva en sus planes de desarrollo curricular en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.**

El proyecto logró impartir procesos formativos y fortalecer las capacidades de maestras y maestros en las UE bajo intervención logrando que los PDC incorporen contenidos pedagógicos para una formación técnico-productiva, alineándose a los PSP e incorporando la metodología de aula múltiple como herramienta para llevar los contenidos teóricos a un ámbito práctico y de experimentación. En este último punto debe destacarse que el fortalecimiento en equipamiento, tanto para las aulas múltiples como para los talleres, permiten que se garantice que los PDC se lleven a la práctica y que se asegure el desarrollo de la formación técnica en 5to y 6to de secundaria cuando el MEDC otorgue la certificación y los ítems para los profesores.

El fortalecimiento de capacidades en maestras y maestros, sumada a la dotación de recursos para que se desarrollen los nuevos contenidos, se considera como una estrategia acertada para garantizar la sostenibilidad de las intervenciones iniciadas por el proyecto, sin embargo, la rotación del personal es uno de los factores que puede mermar, en el mediano plazo, la sostenibilidad de los resultados del proyecto por la pérdida de recursos humanos capacitados y la ausencia de un mecanismo institucional de capacitación continua. En contraparte, las y los maestros formados que se trasladan a otras unidades educativas, se constituyen en referentes que pueden continuar desarrollando y transmitiendo los conocimientos adquiridos en otros espacios educativos ampliando de esta forma el espacio de cobertura de las acciones del proyecto.

- **Titulares de derechos (estudiantes de 1º a 6º de educación secundaria) con conocimientos y habilidades adquiridas desde la formación técnico-productiva para el desarrollo de emprendimientos, en 9 Unidades Educativas de La Paz y El Alto.**

En cuanto a la implementación de talleres técnicos de formación en 5to y 6to de secundaria, debe considerarse que esta intervención se constituyó en una prueba piloto, puesto que no tendrá continuidad inmediata debido a que la acreditación del BTH es progresiva e inicia con la formación técnica general en los grados de 1ro a 4to de secundaria. Esto implica que después de la conclusión del proyecto las y los estudiantes no recibirán formación técnica especializada los próximos dos (2) años hasta que el MEDC asigne los ítems para profesores de formación técnica especializada. Esto puede implicar que el fortalecimiento de capacidades tanto en estudiantes como en docentes se debilite debido a que no pueden ponerse en práctica.

- **Titulares de obligaciones (autoridades educativas distritales y gobiernos municipales), y titulares de responsabilidades (profesorado, familias, emprendedores locales y empresas privadas de la zona) con capacidades fortalecidas y articulados para promover una educación secundaria técnico-productiva equitativa y de calidad, en el Distrito 5 y 6 del Municipio de El Alto y el Distrito 2 del Municipio de La Paz.**

En cuanto al trabajo de coordinación y consulta realizado con las autoridades de educación, tanto a nivel distrital, municipal y nacional, este se valora de manera positiva debido a que permitió que el enfoque y las herramientas desarrolladas para la implementación del BTH correspondan y reflejen los objetivos y lineamientos establecidos en el Modelo educativo sociocomunitario productivo asegurando que las UE bajo intervención cumplan con los requisitos de la certificación, a su vez, está dinámica de trabajo participativa ha permitido visibilizar las acciones del proyecto y del CEMSE contando con una valoración positiva por parte de las autoridades, promoviendo que los documentos producidos por el proyecto se socialicen por las autoridades educativas con maestras y maestros de distintas unidades educativas amplificando la cobertura de las acciones previstas en este resultado y generando una plataforma para que proyectos similares se desarrollen a futuro.

Con relación a las mesas multiactoriales, estas han sido una herramienta bastante útil como espacios de análisis, formación e intercambio de experiencias para el proyecto, sin embargo, no se visualiza que estas se hayan institucionalizado como espacios que puedan tener continuidad en el mediano y largo plazo,

esto se debe, en parte, a que a nivel de distrito educativo el proyecto ha intervenido en un número mínimo de unidades educativas (6 UE en El Alto y 3 en La Paz) lo que debilita su potencial de espacio articulador para potenciar el BTH a nivel distrital, por otra parte su conformación es circunstancial por lo que no cuenta con un acta de conformación, estructura formal u otros elementos que le den sostenibilidad en el tiempo. En este punto se considera que CEMSE debe valorar el potencial de esta herramienta para ser utilizada en otras intervenciones considerando una escala distrital que permita involucrar a un número mayor de UE que puedan articular y aunar esfuerzos para encontrar soluciones conjuntas y de complementariedad a los retos que implica implementar el BTH.

Finalmente, se considera que a lo largo del proyecto se identificaron elementos importantes que pueden aportar significativamente a dar sostenibilidad de los resultados de intervenciones similares y que en este caso no pudieron desarrollarse debido que no se contemplaron en el diseño original de la intervención:

- **Reglamento para la administración y gestión del aula múltiple:** Dentro del diagnóstico realizado por el CEMSE al inicio de la intervención, se menciona que una de las debilidades en el uso de laboratorios está relacionada con una débil gestión de los mismos por la falta de criterios y reglas claras en la gestión de estos espacios. Si bien el diagnóstico fue socializado con la comunidad de la UE y se propusieron cambios que se implementaron y promovieron un nuevo enfoque de trabajo, no se desarrolló un instrumento de gestión que permitiera establecer la administración del espacio como tal, lo que en el mediano plazo puede repercutir en que la responsabilidad sobre el mantenimiento y uso del espacio se diluya. En este sentido se considera que hubiese sido deseable que se construya un reglamento que establezca aspectos como: horarios de uso, reservas, responsable de la llave, reposición de materiales y equipamiento, limpieza de espacios, reglas de permanencia en el espacio, derechos y deberes de los usuarios del aula, procedimiento ante perdidas y desperfectos, etc.
- **Conformación formal de las mesas multiactoriales:** como ya se ha mencionado las mesas han sido de gran utilidad para la implementación del proyecto por lo cual han sido principalmente impulsadas por el CEMSE, sin embargo, este mecanismo no cuenta con una estructura que establezca responsables para su gestión lo que puede influir en que su disolución sea aún más acelerada.
- **Plan de implementación del BTH:** El proyecto ha apoyado e impulsado a las UE para que implementen todas las condiciones técnicas que se requieren para iniciar la certificación del BTH. A la conclusión del proyecto, el equipo técnico ha brindado una serie de recomendaciones a las Direcciones de la UE para que den continuidad a los trámites administrativos para la certificación, sin embargo, se identifica la ausencia de un plan que establezca las estrategias y pasos a seguir para la consolidación del BTH en el mediano plazo. Debe considerarse que el proyecto apoyó a que las UE consoliden los requisitos para optar por la certificación implementando una carrera técnica en cada UE, sin embargo, esta es solo la primera fase y las UE deben avanzar en la implementación de las otras carreras técnicas priorizadas en el Diagnóstico de Potencialidades productivas. Por otra parte cada UE enfrenta retos particulares de acuerdo con su propio contexto y situación, por lo cual hubiese sido deseable que se realice un plan de mediano plazo que permita a las UE contar con un camino trazado para la consolidación del BTH y que también considere estrategias para mantener la calidad de la formación técnica productiva. Un plan de este tipo puede abarcar desde cómo y bajo que prioridades se avanzará en la implementación de las distintas carreras, la necesidad de formación continua del personal, el trabajo conjunto con madres y padres, la transversalización del enfoque de género, la gestión de recursos para infraestructura y equipamiento, el fortalecimiento de los procesos de desarrollo de emprendimientos y prácticas laborales, etc.

PARTE III: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA EVALUACIÓN

13 Conclusiones

En términos generales, existe una valoración positiva del desempeño de la intervención en todos sus componentes. El análisis cuantitativo y cualitativo de la información primaria y secundaria, muestra que las múltiples acciones realizadas en el marco del proyecto contribuyeron al logro de los resultados planteados en el diseño de la lógica de intervención.

En la opinión de los colectivos que se abordaron con el proyecto, la intervención promovida por CEMSE e INTERED abordó un tema altamente relevante para las comunidades educativas abordadas. El proyecto promovió de manera efectiva que se generaran oportunidades de formación técnica apoyando la implementación de todas las condiciones necesarias para que las unidades educativas puedan optar a la certificación del BTH. En los siguientes acápite se abordan las conclusiones para cada uno de los criterios de evaluación:

13.1 Pertinencia y relevancia

El proyecto es altamente pertinente al contexto de implementación puesto que se articula a un mandato normativo que establece que las UE deben transitar hacia la implementación del BTH en el marco del modelo educativo sociocomunitario productivo establecido en la Ley 070. En este contexto, el proyecto valoró las dificultades que las UE enfrentan para implementar el BTH y diseño una intervención que fortaleciera las capacidades de las comunidades educativas para incorporar el enfoque técnico y tecnológico en el nivel secundario en sus dos ámbitos formativos: la general y la especializada. El apoyo brindado por el proyecto para el desarrollo de los Diagnósticos de VPPT, la incorporación del enfoque técnico tecnológico en el PDC y su articulación con los PSP, así como la implementación de las aulas múltiples y los talleres de formación técnica especializada, permitieron que las UE puedan cumplir con los requisitos establecidos para la BTH e inicien el proceso para constituirse en UE plenas.

Se considera que tanto el diseño como la ejecución operativa del proyecto fueron pertinentes a las necesidades de los beneficiarios y al contexto de implementación. El enfoque de género estuvo presente de manera transversal a las acciones iniciadas por el proyecto, estableciéndose indicadores para monitorear la participación y acceso de hombres y mujeres a los procesos de formación técnica, implementándose una apolítica de discriminación positiva que impulsó una mayor participación de mujeres en todas las acciones emprendidas por el proyecto.

Se considera altamente valorable, que la ejecución del proyecto haya sido lo suficientemente flexible para adecuarse a nuevas metodologías e incorporar componentes nuevos, como el ecosistema emprendedor, que se consideraron pertinentes para consolidar los resultados establecidos en el diseño del proyecto.

13.2 Coherencia

En términos generales la estrategia de intervención fue clara y coherente. Se aprecia que la lógica de intervención muestra una sólida relación en la secuencia: *actividades-resultados- objetivos*, abordando adecuadamente las necesidades de fortalecimiento de las y los titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones.

Los elementos que mayores dificultades han presentado son las metas de cobertura y la estructura de cálculo de los indicadores. En el primer caso, a lo largo del documento de formulación se presentaron algunas inconsistencias con relación a las metas de cobertura establecidas para los grupos beneficiarios, en el segundo caso, se identifica la ausencia de fórmulas de medición concretas lo que dificultó la cuantificación de los valores finales de los indicadores.

En cuanto a los indicadores, en general estos son pertinentes e incorporan las variables críticas de medición para establecer el logro de objetivos y resultados, sin embargo, el indicador 3 del Objetivo específico y el indicador 2 del resultado 3- que miden la implementación de las mesas multiactoriales- son iguales, por lo cual se consideran redundantes. Por otra parte el indicador 3 del resultado 3, que mide el número de descargas del material

audiovisual generado por el proyecto, se considera más apropiado para medir la actividad de difusión que un resultado concreto alcanzado en el fortalecimiento de los titulares de obligaciones.

El logro de algunas acciones desarrolladas por el proyecto se estableció como indicadores de actividad, sin embargo, dada la naturaleza del proyecto, estos pudieron ser incluidos como indicadores de resultado debido a su contribución en la sostenibilidad e impacto del proyecto. La implementación de talleres para la formación técnica especializada o el desarrollo del Diagnóstico de VPPT, por ejemplo, son elementos clave para el logro del objetivo específico y para la certificación del BTH.

A lo largo del proceso de implementación del proyecto se identificaron elementos claves para los procesos gestión e implementación del BTH que no fueron considerados en el diseño inicial de la intervención (Reglamento de Aula Múltiple o Plan de implementación del BTH), esto muestra la necesidad de que en futuras intervenciones se profundicen los diagnósticos iniciales para el diseño de los proyectos.

13.2.1 Cobertura

Se considera que la selección de titulares de derechos, responsabilidades y obligaciones ha sido relevante en relación a la problemática que aborda el proyecto y al contexto de implementación. En este marco, se observa que desde el proyecto se han hecho los esfuerzos necesarios para involucrar a todos los actores relevantes en las acciones emprendidas en el marco de la intervención.

Rescatando los aprendizajes del proceso de implementación, se observa que un grupo relevante que no contó con intervenciones específicas en el diseño del proyecto son las madres y padres de los estudiantes, que si bien participaron de algunas acciones no fueron beneficiarios directos de los procesos de fortalecimiento. Se debe considerar que los progenitores juegan un rol fundamental en el proceso de decisión de las y los estudiantes con relación a las áreas técnicas de formación, del mismo modo son determinantes en cuanto a la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo al concluir el bachillerato así como en el desarrollo de emprendimientos y la incursión en el ámbito laboral. Debido a esto, es importante que a futuro exista una mayor articulación con este grupo de actores y se diseñen intervenciones concretas que aporten a generar sostenibilidad en el acceso a las oportunidades de formación técnica productiva.

13.3 Participación y apropiación

Se valora de manera muy positiva el trabajo realizado por los equipos técnicos para lograr el involucramiento de los actores relevantes del proyecto. Las entrevistas muestran que existió un adecuado proceso de sensibilización y socialización, que permitió que los beneficiarios y otros actores contemplados en el proyecto se involucraran activamente y se apropiaran de las acciones emprendidas por la intervención.

La valoración sobre la participación de las mujeres en el proyecto muestra que evidentemente existió mayor participación femenina en las actividades, esto se debe tanto a la estrategia de discriminación positiva aplicada por el proyecto como también por la composición natural de los grupos beneficiarios abordados.

Finalmente, se observa que, si bien existió una participación activa de todos los miembros de la comunidad en las acciones del proyecto, hubiese sido deseable que – como elemento de apropiación y liderazgo- se conforme una comisión impulsora en cada UE para la implementación del BTH. Esta comisión tendría la responsabilidad de dar seguimiento al logro la certificación como UE Plena. Debe considerarse que el proyecto contribuyó significativamente en una primera etapa, pero la consolidación del BTH en cada Unidad Educativa es un emprendimiento de mediano plazo que requerirá de un trabajo continuo para garantizar la continuidad de la formación técnica y requerirá de un equipo que lidere el proceso.

13.4 Eficiencia

Se valora de manera positiva la transformación de los recursos existentes en resultados. Es destacable la cantidad de actividades que el equipo técnico ha desarrollado en un plazo de tiempo relativamente breve para alcanzar los resultados del proyecto. En este punto se valora positivamente la estrategia adoptada por la intervención para articularse a otras instituciones relacionadas a la temática del proyecto, que en algunos casos permitió facilitar la ejecución y ampliar la cobertura de las actividades planificadas.

En términos generales el proyecto se desarrolló de acuerdo a lo planificado, si bien el cronograma interno sufrió en algunos casos retrasos, estos no afectaron el desenvolvimiento general de la intervención. La crisis social y política que paralizó el país en octubre y noviembre de 2019, fue un evento no previsible que afectó la ejecución del proyecto debido a la paralización de actividades y al cambio de autoridades. Estos problemas incidieron principalmente en las actividades vinculadas al Resultado 3, que si bien se ejecutaron, al estar orientadas a la socialización y difusión de los resultados del proyecto que involucraban a autoridades gubernamentales no tuvieron la cobertura deseada.

Se valora de manera positiva el mecanismo de ejecución, cuya estructura guarda relación y coherencia con las necesidades del proyecto y del contexto de implementación, mostrando que el proyecto destina recursos humanos cualificados y suficientes para desarrollar las actividades planteadas.

13.5 Eficacia

De los 12 indicadores planteados, solo en un caso no se cumplió con la meta establecida y corresponde al indicador 1 del resultado 3, referido a la socialización de los resultados del proyecto con autoridades educativas de distintos niveles. Este indicador no se cumplió por dos motivos: i) se identifica que la cuantificación del número de autoridades educativas del Ministerio de Educación fue sobredimensionada en relación a la cobertura de trabajo del proyecto y ii) los conflictos sociales que iniciaron en octubre de 2019 incidieron en que las actividades de presentación de resultados del proyecto no se desarrollaran con normalidad, por otra parte, como consecuencia de los problemas sociales se dio el cambio de gobierno que requirió que el proyecto inicie un procesos de acercamiento con las nuevas autoridades en la etapa final del proyecto.

Una de las principales dificultades que enfrentó el proyecto es la cuantificación de indicadores debido a varios factores, entre ellos que no existía claridad con relación a las fórmulas de cálculo y la definición de cobertura poblacional a partir de la cual se cuantificaría cada indicador, este es un problema que se arrastró desde la etapa de diseño debido a algunas imprecisiones en los datos de cobertura y metas, si bien el equipo técnico realizó un esfuerzo por desarrollar un documento conceptual sobre las variables que involucra cada indicador, no se planteó una fórmula de medición concreta, dejando este ejercicio para la etapa de cierre, lo que repercutió en dificultades para calcular los valores de los indicadores. Por otra parte, algunos ajustes técnicos relacionados a la ejecución del proyecto no consideraron en todos los casos las fuentes de verificación establecidas y las necesidades de información para la cuantificación de indicadores, debido a ello la ausencia de pre test y post test en los resultados 1 y 2 requirieron que se planteen formas más complejas de medir los resultados alcanzados.

En cuanto a la valoración del sistema de seguimiento y el uso de la MML como herramienta de gestión, si bien se valora de manera muy positiva las acciones de seguimiento continuo a la ejecución de actividades que aplicó el equipo técnico, así como la capacidad de respuesta y adaptación del proyecto a las contingencias, se hace evidente que las dificultades al momento de cuantificar los indicadores en la etapa de cierre se deben a que estos no fueron un elemento central del proceso de monitoreo de resultados y en muchos casos solo se aplicaron para emitir el informe de cierre.

Finalmente, el desarrollo de una Línea de Base hubiese sido altamente pertinente, considerando que este tipo de estudios no solo cuantifican el valor de arranque de los indicadores, sino que también implica una crítica a la estructura de la MML, propone mejoras en el planteamiento de los indicadores y contribuye al desarrollo de instrumentos de seguimiento.

13.6 Impacto

Se valora que el proyecto ha generado un impacto significativo en las unidades educativas que fueron beneficiarias de la intervención, este impacto, dada la naturaleza del proyecto, debe analizarse considerando el mandato legal que establece la obligatoriedad de que las UE del sistema regular de educación implementen el BTH. En este marco, el proyecto contribuyó ampliamente a que las UE fortalecieran sus procesos y cumplieran con los requisitos establecidos para la implementación de la formación técnico productiva, algunas de estas UE habían intentado de manera previa optar por la certificación, sin embargo, presentaban limitaciones tanto a nivel de infraestructura y equipamiento como en cuanto a la concreción curricular, aspectos en los cuales el proyecto contribuyó ampliamente permitiendo que las UE bajo intervención dieran cumplimiento a la normativa y avanzaran en la implementación del modelo socio productivo comunitario establecido en la Ley 070.

Un elemento que se considera clave en el acceso equitativo e igualitario a la educación es el componente de género, si bien el proyecto incorporó estrategias de discriminación positiva y promovió políticas claras para que hombres y mujeres eligiesen carreras técnicas acordes a sus vocaciones e intereses, y no así en fusión de estereotipos sexistas que asignan roles a hombres y mujeres en el aparato productivo, se identifica que aún es necesario trabajar con la comunidad educativa para que se garantice la igualdad de oportunidades y el acceso igualitario a la formación técnica, en este punto, se hace evidente la necesidad de implementar mecanismos concretos en la gestión del BTH para garantizar la igualdad de oportunidades a hombre y mujeres, del mismo modo es fundamental al grupo de madres y padres de familia, actores que juegan un rol esencial para que las y los adolescentes continúen sus estudios después de concluir el bachillerato y también para que las mujeres puedan elegir libremente las áreas de estudio que desean abordar, los emprendimientos que desean realizar y los ámbitos laborales en los cuales quieren involucrarse.

13.7 Sostenibilidad

El análisis de sostenibilidad debe realizarse considerando el contexto general de implementación del proyecto, en este marco, debe tomarse en cuenta que dos años de trabajo son un horizonte de tiempo bastante corto para generar elementos de sostenibilidad en el largo plazo. A pesar de ello, el proyecto ha logrado realizar incidencia y generar herramientas que permitirán que los resultados del proyecto continúen en el tiempo, al menos en el mediano plazo.

Se considera que el proyecto logró implementar los elementos claves para la certificación del BTH, por lo cual se valora que las UE bajo intervención continuarán con este proceso e iniciarán los trámites para la certificación, dando sostenibilidad de esa forma a la generación permanente de oportunidades de formación técnica.

Finalmente, se considera que la experiencia en la implementación del proyecto pone en evidencia elementos importantes que pudieron aportar significativamente a garantizar la sostenibilidad de la intervención y que no pudieron desarrollarse debido a que no se contemplaron en el diseño original del proyecto:

- Reglamento para la administración y gestión del aula múltiple: el diagnóstico inicial desarrollado en la UE mostró debilidades en los procesos de gestión de los laboratorios, en este marco, se considera pertinente generar un reglamento que promueva una adecuada gestión del espacio del aula múltiple y de su mantenimiento, abordando los siguientes temas: horarios de uso, reservas, responsable de la llave, reposición de materiales y equipamiento, limpieza de espacios, reglas de permanencia en el espacio, derechos y deberes de los usuarios del aula, procedimiento ante perdidas y desperfectos, etc.
- Conformación formal de las mesas multiactoriales: las mesas fueron un elemento clave para la implementación del proyecto, sin embargo, su funcionamiento dependió de las gestiones realizadas por el equipo del proyecto y no se generaron los mecanismos necesarios para que se garantice su continuidad una vez concluido el proyecto. En este marco, es importante que la mesa multiactorial cuente con una estructura clara que garantice su sostenibilidad en el mediano plazo (responsables para su gestión, objetivos, temas a abordar, periodicidad de reuniones, etc.).
- Plan de implementación del BTH: la implementación y consolidación del BTH no concluye con el proyecto, , por el contrario es un esfuerzo de mediano largo plazo que deberán afrontar las UE, en este marco, se

considera pertinente que se hubiese realizado un plan de mediano plazo que permita a las UE contar con un camino trazado para la consolidación del BTH y que también considere estrategias para mantener la calidad de la formación técnica productiva.

14 Recomendaciones

I. Desarrollo de una línea de base

La importancia de realizar una línea de base es que permite realizar un análisis crítico de la MML y aporta al proceso evaluativo estableciendo la estructura y base de cálculo de los indicadores, la forma en que estos se cuantificaran, los instrumentos, las fuentes de verificación específicas a las cuales se acudirá para el monitoreo y evaluaciones periódicas, la referencia de interpretación de los resultados y el valor de inicio de los indicadores.

Cuando la línea de base se realiza por un tercero externo al proyecto, el proceso puede aportar brindando insumos para afinar el planteamiento de la MML. Una mirada externa puede brindar un análisis objetivo de la coherencia vertical y horizontal de la matriz de planificación e identificar si los indicadores permitirán medir de manera adecuada los resultados logrados por el proyecto.

II. Fortalecer el sistema de monitoreo y evaluación del proyecto

Es importante que las dificultades afrontadas por el proyecto en la cuantificación de los indicadores se consideren para realizar mejoras en los sistemas de monitoreo y evaluación periódica. Los elementos a los cuales se debe prestar especial atención al momento de diseñar el proyecto como en el análisis crítico para la implementación son:

- Definir y cuantificar con claridad las coberturas de trabajo con actores, tanto a nivel general, como por componente y actividad del proyecto.
- Establecer un alcance conceptual de las variables de medición y desarrollar fórmulas concretas para la cuantificación de indicadores.
- Una vez establecida la forma de medición de los indicadores, se debe identificar y validar las necesidades de generación de datos y las fuentes de verificación.
- Realizar ejercicios periódicos de medición de los indicadores para establecer el avance en el logro de resultados.
- Cuando se realicen reformulaciones técnicas o administrativas se debe documentar a través de informes técnicos y valorar como estas afectaran al sistema de monitoreo y evaluación para realizar oportunamente los ajustes necesarios.
- Es importante monitorear continuamente que se esté documentando adecuadamente las fuentes de verificación.

III. Sistematizar la experiencia y generar un modelo de intervención para implementar el BTH

Durante la ejecución del proyecto, el equipo técnico realizó un amplio esfuerzo por generar conocimiento con relación a las distintas perspectivas existentes sobre el alcance conceptual y desarrollo práctico del BTH, así como su rol en la concreción del modelo socioeducativo productivo y la forma en que este enlaza a la comunidad educativa con su entorno y la realidad del contexto.

Al recurrir a distintos actores y recopilar diversas experiencias, el proyecto estructuró bajo una mirada integral el espacio de formación técnica especializada, que no solo se concentró en la formación de especialidad sino en un conjunto de conocimientos que permitirán a las y los estudiantes tener mejores y mayores herramientas para: i) elegir un área de formación, ii) emprender o iii) insertarse en el ámbito laboral. Esta estructura, que acertadamente profundizó la articulación entre la identificación de vocaciones de los estudiantes, la formación técnica y la puesta en marcha de emprendimientos productivos, puede ser la base de un modelo de intervención específica para la implementación del BTH. Se debe valorar y plantear como se integraran y articularan las metodologías y los espacios de fortalecimiento al emprendimiento, como el ecosistema por ejemplo, de manera que las y los estudiantes que abordan la formación técnica especializada puedan tener acceso equitativo e igualitario a estas oportunidades de formación complementaria.

IV. Fortalecer la implementación de herramientas de gestión para implementar el BTH

Es importante considerar que la consolidación del BTH, así como la implementación de todas las carreras técnicas priorizadas en el diagnóstico de VPPT, es un proceso de largo aliento que se prorrogará más allá del periodo de duración del proyecto. En este sentido, una de las finalidades de la intervención debiera ser empoderar a la comunidad educativa para que se apropie del proceso y se dé continuidad a las acciones iniciadas por el proyecto.

En este marco, es recomendable que en futuras intervenciones, además de las acciones que ya se han implementado, se valore desarrollar los siguientes elementos:

- I. **Reglamento de aula múltiple:** que establezca las reglas para el uso de espacios, los derechos y obligaciones de usuarios, el mantenimiento del espacio, así como la reposición de insumos.
- II. **Plan de implementación del BTH:** el proceso de implementación del BTH y su consolidación en el nivel secundario es un proceso que supera el tiempo de implementación del proyecto, debido a ello es necesario que se apoye a la UE en el desarrollo de un Plan que establezca las acciones, estrategias, prioridades, cronograma de ejecución, necesidades de financiamiento y responsables para consolidar el BTH.
- III. **Comisión impulsora para la implementación del BTH** la conformación de un comité impulsor del BTH, conformado por miembros de la comunidad educativa de cada UE, puede ser un elemento que promueva la apropiación y que garantice que el proceso de certificación del BTH se concluya adecuadamente. Este Comité puede capacitarse y apoyar las acciones iniciadas por el proyecto y hacerse responsable de su continuidad una vez finalizada la intervención, asegurando que se logre la certificación como UE plena y que se implementen procesos de monitoreo continuo a la calidad de los procesos educativos. Este comité también debería ser responsable de implementar el Plan del BTH, así como participar en las mesas multiactoriales e impulsar que estas apoyen la implementación del BTH en las UE:

V. Establecer un horizonte de tiempo más amplio para la ejecución de proyectos similares

Si bien el objetivo específico del proyecto se enfocaba en la promoción de oportunidades de formación técnica-productiva y no establecía como alcance específico la certificación *per se* del BTH, es evidente que todos los esfuerzos del proyecto apuntaron a concretar las condiciones técnicas que permitirán a las UE iniciar el proceso de certificación para que posteriormente se constituyan en unidades educativas plenas. En las condiciones actuales, el proyecto solo pudo acompañar la primera parte de la implementación del BTH, si bien se aseguró el cumplimiento de determinados criterios para la certificación, el equipo técnico no podrá dar seguimiento a que el proceso de certificación se concluya. En este sentido, se considera importante que futuras intervenciones consideren un horizonte de tiempo de 3 a 4 años de implementación para asegurar la consolidación del BTH en las unidades beneficiarias, así como para dar seguimiento a que la calidad de los procesos educativos se mantenga.

VI. Incorporar intervenciones concretas para el grupo de padres y madres

Como se ha mencionado el rol de la familia es fundamental al momento de elegir el área de formación técnica al igual que en la continuidad de los estudios al concluir el bachillerando y en las iniciativas que las y los estudiantes puedan tener para emprender una idea de negocio o incursionar en el ámbito laboral, este rol puede ser aún más determinante en el caso de las estudiante mujeres, debido a ello es importante incorporar dentro de proyectos futuros el trabajo con madres y padres bajo, haciendo énfasis en la sensibilización sobre la igualdad de oportunidades y el acceso igualitario a las oportunidades de formación

VII. Desarrollar el modelo de trabajo de las mesas multiactoriales

Las mesas multiactoriales pueden constituirse en una herramienta clave de trabajo para impulsar y consolidar el bachillerato técnico productivo, para ello es necesario redimensionar la escala de este mecanismo para que se aplique a nivel de distrito educativo o distrito municipal. La definición de una estructura organizativa, la asignación de funciones y responsabilidades son muy importantes para dar formalidad al instrumento y garantizar que este espacio responda a los objetivos del BTH y tenga continuidad en el tiempo. Las mesas multiactoriales pueden ser

fundamentales para generar espacios de fortalecimiento y gestión a todo nivel, incluyendo el desarrollo de actividades conjuntas entre UE orientadas a facilitar la modalidad de complementariedad para brindar mayores alternativas de formación a las y los estudiantes, generar un dialogo más fluido con la comunidad inmediata de las UE, organizar ferias y emprendimientos, promover prácticas productivas y empresariales, impulsar emprendimientos innovadores de las y los estudiantes, búsqueda conjunta de alternativas de financiamiento para la implementación de talleres técnicos, etc.

VIII. Fortalecer el enfoque de género las UE

Garantizar la igualdad de oportunidades en la formación técnica es un objetivo de largo plazo que debe trabajarse a partir de la incorporación del enfoque tanto de manera transversal a la estructuración de procesos de enseñanza aprendizaje en los espacios formativos del BTH, como de manera concreta a partir de acciones específicas que permitan avanzar hacia la igualdad de hombres y mujeres. Pequeños cambios pueden hacer la diferencia, por ejemplo, el promover el uso de lenguaje no sexista al nombrar las profesiones (feminizarlas en los casos que corresponda) aporta a cambiar los esquemas de percepción sobre los estereotipos de género en el ámbito profesional, laboral y político, permitiendo que las niñas se proyecten en roles que usualmente son asumidos por hombres.

Abordar este tema requiere que se identifiquen las desigualdades existentes tanto a nivel formativo como de inserción laboral y remover los obstáculos existentes para la igualdad efectiva de mujeres y hombres en la fase escolar y fortalecer las capacidades de las y los estudiantes para que afronten aquellas que se presenten en el campo profesional al que aspiran a integrarse.

La igualdad existe cuando mujeres y hombres tienen igualdad de acceso a la educación de calidad, a los recursos y al trabajo productivo en todas las esferas y cuando tienen la posibilidad de compartir el poder y el conocimiento sobre esa base. La igualdad de género se debe entender como una necesidad práctica y como un requisito ético.

Unesco