



Fuente de la imagen: www.unicef.org/honduras/informes/programa-de-cooperaci%C3%B3n-2017-2021-entre-el-estado-de-honduras-y-unicef

"EVALUACIÓN SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE UNICEF A LA PROPICIACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE ENTORNOS SEGUROS Y PERTINENTES DE APRENDIZAJE"

TERCER PRODUCTO: INFORME DE EVALUACIÓN

NOVIEMBRE DE 2023

Contáctenos

📍 Cl. 94a # 13-59 - Piso 5to
📍 Bogotá-Colombia

☎ +57 601 6237717
🌐 www.econometria.com

Conoce nuestro
portafolio de servicios



Equipo de Trabajo

Carolina Suárez – Líder de equipo

Leonor Isaza - Especialista en educación

Angelina Reyes – Experta local

Yanira M. Oviedo – Especialista en métodos mixtos

Vanessa Parada – Analista cualitativa

Sergio Castellanos – Analista cuantitativo

Edith Machado – Coordinadora de trabajo de campo

Diana Rivas – Pasante y analista

EVALUACIÓN SOBRE LA CONTRIBUCIÓN DE UNICEF A LA PROPICIACIÓN Y FORTALECIMIENTO DE ENTORNOS SEGUROS Y PERTINENTES DE APRENDIZAJE

INFORME DE EVALUACIÓN

TABLA DE CONTENIDOS

SIGLAS Y ACRÓNIMOS.....	IV
RESUMEN EJECUTIVO.....	1
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1	6
ANTECEDENTES	6
1.1 Contexto.....	6
1.2 Objeto de la evaluación.....	9
1.3 Adaptación de la Teoría del Cambio integrada de ambos proyectos	16
CAPÍTULO 2.....	17
PROPÓSITOS, OBJETIVO Y ALCANCE DE LA EVALUACIÓN	17
2.1 Alcance de la evaluación	18
2.2 Usos y usuarios de la evaluación.....	19
CAPÍTULO 3.....	19
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN	19
3.1 Marco de preguntas y criterios de evaluación.....	19
3.1.1 Pertinencia	19
3.1.2 Coherencia	20
3.1.3 Eficacia.....	20
3.1.4 Eficiencia	20
3.1.5 Sostenibilidad.....	20
3.2 Enfoque de género y derechos humanos en la evaluación	21
3.3 Metodología	22
3.3.1 Revisión de documentación	23
3.3.2 Levantamiento de información cualitativa.....	24
3.3.3 Análisis de información cuantitativa secundaria.....	27
3.3.4 Triangulación.....	29
3.4 Limitaciones y medidas de mitigación.....	29
3.5 Consideraciones éticas	30
CAPÍTULO 4.....	32
HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN	32
4.1 Pertinencia	32

4.2	Coherencia	41
4.3	Eficacia	49
4.4	Eficiencia	57
4.5	Sostenibilidad	62
CAPÍTULO 5.....		71
CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN.....		71
5.1	Pertinencia	71
5.2	Coherencia	72
5.3	Eficacia	73
5.4	Eficiencia	73
5.5	Sostenibilidad	74
CAPÍTULO 6.....		75
BUENAS PRÁCTICAS Y LECCIONES APRENDIDAS		75
6.1	Buenas prácticas.....	75
6.2	Lecciones aprendidas	77
CAPÍTULO 7.....		78
RECOMENDACIONES		78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		85
ANEXO 1. TÉRMINOS DE REFERENCIA.....		89
ANEXO 2. TEORÍA DEL CAMBIO		89
ANEXO 3. MATRIZ DE EVALUACIÓN		89
ANEXO 4. ANÁLISIS DOCUMENTAL		89
ANEXO 5. MAPA DE ACTORES		89
ANEXO 6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN		89
ANEXO 7. FORMULARIOS DE CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO		89
ANEXO 8. MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN CUALITATIVA LEVANTADA		89
ANEXO 9. SOPORTES Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO.....		89
ANEXO 10. BALANCE DE INDICADORES DE LOS PROYECTOS.....		89
ANEXO 11. VALORACIÓN DEL JUICIO EN LA MATRIZ DE EVALUACIÓN		89
ANEXO 12. MATRIZ DE EVALUABILIDAD		89
LISTA DE FIGURAS		
Figura 1.1 - Mapa de municipios cubiertos por KOICA (rojo) y PLANE (azul)		13
Figura 1.2 - Teoría de cambio integrada (Proyecto PLANE y KOICA de UNICEF).....		17
Figura 2.1 - Objetivos específicos		18
Figura 2.2 - Usuarios y usos de la evaluación		19
Figura 3.1 - Escala de respuesta al enfoque diferencial		21
Figura 3.2 - Componente de la estrategia general de evaluación.....		22
Figura 3.3 - Estructura metodológica en el marco de métodos mixtos para la evaluación.....		23

LISTA DE TABLAS

Cuadro 1-1 - Cobertura educativa 2018-2019 (%)	8
Cuadro 1-2 - Propósitos y objetivos de los proyectos KOICA y PLANE.....	11
Cuadro 1-3 - Beneficiarios directos (sujetos y garantes de derechos) de los proyectos KOICA y PLANE	13
Cuadro 1-4 Principales socios implementadores	14
Cuadro 1-5 - Presupuesto de los proyectos	14
Cuadro 1-6 - Enfoques que sustentan la contribución de UNICEF	15
Cuadro 3-1 - Preguntas evaluativas en el criterio de pertinencia	19
Cuadro 3-2 - Preguntas evaluativas en el criterio de coherencia	20
Cuadro 3-3 - Preguntas evaluativas en el criterio de eficacia	20
Cuadro 3-4 - Preguntas evaluativas en el criterio de eficiencia	20
Cuadro 3-5 - Preguntas evaluativas en el criterio de sostenibilidad	20
Cuadro 3-6 Adaptaciones metodológicas derivadas del análisis de evaluabilidad	22
Cuadro 3-7 - Tipos de recolección y actores a contactar	24
Cuadro 3-8 - Entrevistas a UNICEF	25
Cuadro 3-9 - Entrevistas a Gobierno Central.....	25
Cuadro 3-10 - Entrevistas y grupos focales a socios implementadores.....	26
Cuadro 3-11 - Selección de municipios	26
Cuadro 3-12 – Número indicadores con información por año y programa.....	28
Cuadro 3-13 – Matriz de identificación y manejo de limitaciones y riesgos	29
Cuadro 4-1 – Síntesis de brechas identificadas en los documentos de proyecto y en entrevistas.....	33
Cuadro 4-2 Recargas realizadas.....	39
Cuadro 4-3 - Estándares internacionales a los cuales responden los proyectos de KOICA y PLANE	44
Cuadro 4-4 - Estándares nacionales planteados por leyes, planes, estrategias y pactos.....	45
Cuadro 4-5 Calificación resultados intermedios e inmediatos planteadas en la TdC	52
Cuadro 4-6 - Comparación de medias en matrícula, deserción y repitencia en Honduras y en centros educativos intervenidos (2018 - 2022).....	¡Error! Marcador no definido.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AE	Análisis de Evaluabilidad
ACOES	Asociación, Colaboración y Esfuerzo
APF	Asociaciones de Padres de Familia
ASJ	Asociación para una Sociedad más Justa
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CEB	Centro de Educación Básica
CED	Consejo Escolar de Desarrollo del Centro Educativo
CEI	Comité de Ética Institucional
CODDE	Consejo Distrital de Desarrollo Educativo
COMDE	Consejo Municipal de Desarrollo Educativo
CONADEH	Comisionada Nacional de los Derechos Humanos
CPD	Documento de Programa de País, por sus siglas en inglés
CRS	Catholic Relief Service
CRH	Cruz Roja Hondureña
DECOAS	Departamento de Educación y Comunicación Ambiental y Salud
DNP	Departamento Nacional de Planeación
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENDESA	Encuesta Nacional de Demografía y Salud
EPH	Encuesta Permanente de Hogares
EPHPM	Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples
e.p.p.e	Estudiantes promedio por escuela
FEREMA	Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu
FSU	Ficha Socioeconómica Única
GAC	Global Affairs Canada
GC	Grupo Consultivo
GANE	Guías de Aprendizaje para Nivelación de Español
GEROS	Sistema de Supervisión de Informes de Evaluación Global de UNICEF, por siglas en inglés
INAMI	Instituto Nacional para la Atención a Menores Infractores
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEE	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, por sus siglas en inglés
IR	Informe de Inicio, por sus siglas en inglés
KOICA	Agencia de Cooperación Internacional de Corea, por sus siglas en inglés
LACRO	Oficina Regional para América Latina y el Caribe, por sus siglas en inglés
LFE	Ley Fundamental de la Educación
LGBTIQ+	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero e Intersexuales
MIA	Medición Independiente de Aprendizaje
M&E	Monitoreo y Evaluación
MUA	Asociación Mujeres en las Artes
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEA	Organización de los Estados Americanos
OMS	Organización Mundial de la Salud
OP	Oficina País
PAP	Primeros Auxilios Psicológicos
PIH	Plan Internacional Honduras
PLANE	Proyecto Entornos protectores de aprendizaje y crianza, por sus siglas en inglés
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PP	Programa País
p.p	Puntos porcentuales
PWW	Agua Pura para el Mundo, por sus siglas en inglés
RI	Resultado intermedio
SACE	Sistema de Administración de Centros Educativos
SAT	Sistema de Aprendizaje Tutorial

SEDUC	Secretaría de Educación
SNE	Sistema Nacional de Educación
TdC	Teoría del Cambio
TdR	Términos de Referencia
UNEG	Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas, por sus siglas en inglés
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USINIEH	Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras
VBG	Violencia Basada en Género
VBGRE	Violencia Basada en Género Relacionada con la Escuela
WASH	Agua, Saneamiento e Higiene, por sus siglas en inglés
WHO/OMS	Organización Mundial de la Salud, por sus siglas en inglés

RESUMEN EJECUTIVO

Honduras es un país que en la última década ha tenido una tendencia al alza en sus niveles de pobreza, la cual pasó de 67,1% en 2018 a 73,6% en 2021, y una profundización de la pobreza extrema de 42,9% a 53,7% de la población¹, esta situación ha sido agravada por factores climáticos (tormentas tropicales), la pandemia por Covid-19 y el conflicto entre Rusia y Ucrania, que han derivado en una contracción del 9% de la economía². En este contexto, se ha generado un incremento de la violencia, la migración y el desplazamiento forzado, que ha tenido repercusiones en la educación y la protección de niñas, niños y adolescentes (NNA), generando problemáticas en términos del acceso, permanencia, bajos niveles de aprendizaje y desarrollo de competencias, así como en la alta exposición al riesgo de violencia y abuso, especialmente en los grupos más vulnerables.

Según estadísticas del Observatorio Consular y Migratorio de Honduras para el 2018-2022 del total de personas retornadas el 16,5% eran NNA, que están en una mayor situación de vulnerabilidad asociada al abandono escolar y la violencia, con mayor impacto en adolescentes de 13-17 años³. El abandono escolar está también asociado a factores de violencia; de acuerdo con un estudio de 2018 del Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional – OUDENI⁴, el 23,9% de las niñas y el 14,0% de los niños de 13 a 17 años declaran haber dejado la escuela debido a actos de violencia física, y el 21,2% como consecuencia de un acto de violencia sexual.

El cierre de los centros educativos y la escasa capacidad de entrega de servicios educativos mediante modalidades virtuales durante 2020 y 2021 por las tormentas tropicales y la pandemia, profundizó la crisis educativa, y revirtió años de progreso en la cobertura y calidad educativa del país, ampliando la desigualdad y aumentando la vulnerabilidad. La falta de acceso a la tecnología y a internet, así como la falta de capacitación de los docentes en métodos remotos, contribuyeron a esta problemática⁵.

La eficiencia y calidad educativa también presentan problemas. La tasa de repitencia en la educación básica aumentó en 2020 en todos los ciclos educativos, y en lo que respecta al desempeño educativo, se ha reportado una caída promedio de 39% en el desempeño en matemáticas en varios grados en 2021 comparado con el periodo 2017 a 2019⁶.

La infraestructura educativa también presenta desafíos. En 2022 el 80,9% de los centros educativos estaba en condiciones precarias, necesitando intervenciones urgentes; además, el acceso a agua potable y servicios sanitarios es limitado en muchas de ellas⁷.

En este contexto, UNICEF realizó una revisión de medio término de su ciclo de cooperación 2017-2021 en 2019 que llevó a una reorientación del componente de educación inclusiva hacia la promoción de la seguridad en el entorno escolar, la cual se materializó a través de la cooperación canadiense y coreana en dos proyectos que introdujeron el enfoque de trabajo en entornos de aprendizaje seguros y pertinentes: "Educación inclusiva y segura para niñas en Honduras" financiado por la Agencia de Cooperación Internacional de Corea (KOICA) y "Entornos protectores de aprendizaje y crianza" financiado por el Gobierno de Canadá e implementado en el Triángulo Norte (El Salvador, Guatemala y Honduras). Ambos proyectos, en línea con el Programa País de UNICEF, se sustentaron en los enfoques de derechos humanos, género y resiliencia.

Los proyectos se centran en NNA con un enfoque particular en las niñas y adolescentes mujeres (KOICA se centró en edades entre los 6 y 17 años, mientras que PLANE entre los 10 y 19 años), así como en docentes, funcionarios y comités educativos como garantes de derechos, a través de la implementación de modalidades flexibles de aprendizaje ya contempladas en la normatividad del Sistema Nacional de Educación (SNE), la prevención y mitigación de la violencia contra niños y niñas en las escuelas y comunidades que las rodean, y la preparación para la gestión de riesgos y adaptación al cambio climático en los centros educativos. De acuerdo con los informes de los proyectos PLANE y KOICA, se llegó a cubrir con diferentes actividades un total de 55.684 NNA; según los datos del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE), de acuerdo a la matrícula total de los colegios intervenidos en 2022, se beneficiaron un total de 126.993 NNA. Por otro lado, se involucró un total de 5.254 docentes y cuidadores en las actividades de cada proyecto y 25 COMDE.

Ambos proyectos iniciaron en 2019 con un plazo de ejecución similar (hasta final de 2022 el de KOICA y hasta marzo de 2023 y extendido sin costo adicional hasta septiembre del mismo año el de PLANE), y se implementaron de manera complementaria

¹ (EPHPM-INE, 2018-2022).

² (World Bank, 2020)

³ (UNICEF Honduras, 2016)

⁴ Referenciado en los Términos de Referencia (TdR)

⁵ (UNICEF Honduras, 2020) (UNICEF, 2022)

⁶ (FEREMA, 2022)

⁷ (Construcciones Escolares. Secretaría de Educación, 2023)

en 39 municipios con altos niveles de vulnerabilidad⁸ en los departamentos de: Lempira, Gracias a Dios (cubiertos por KOICA), Atlántida, Cortés, Yoro (cubiertos por PLANE), Copán, Francisco Morazán, Intibucá y Santa Bárbara (cubiertos por ambos proyectos). El proyecto de KOICA tuvo un presupuesto total de USD\$4.703.847,00 y el de PLANE de USD\$5.883.333,30.

Dada la complementariedad en sus objetivos e implementación, para el desarrollo de la evaluación se estructuró una Teoría del Cambio (TdC) integrada, en la cual se identificó que: i) **si** NNA, especialmente los más vulnerables, están seguros y protegidos en entornos sensibles al género, libres de toda forma de violencia, abandono y abuso o la amenaza de estas; ii) **si** obtienen conocimientos y habilidades valiosas para la vida y el trabajo decente a través de oportunidades de aprendizaje flexibles, pertinentes y de calidad; y iii) **si** se fortalece el sistema educativo para mejorar la resiliencia en un entorno de aprendizaje ecológico, se reduce la violencia para NNA y los riesgos por carencias de condiciones sanitarias y de higiene y por efectos adversos del cambio climático; **entonces** los NNA ingresarán oportunamente a la escuela, permanecerán en ella, finalizarán la educación primaria y secundaria y obtendrán mejores resultados de aprendizaje, los cuales serán apropiados a su potencial de desarrollo.

- **Propósito, objetivo y alcance de la evaluación**

En 2023 la Oficina País (OP) de UNICEF Honduras contrató con Econometría S.A. la evaluación sobre su contribución a la propiciación de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje que han tenido los proyectos de “Educación inclusiva y segura para niñas en Honduras” (financiado por KOICA) y “Entornos protectores de aprendizaje y crianza: llevar a las niñas a nuevas alturas” (financiado por el Gobierno de Canadá -PLANE).

La evaluación, que cubre un periodo de análisis de 2019 a 2022, correspondiente a los años de implementación de los proyectos, se constituye en la primera del Plan de Evaluaciones de UNICEF Honduras para el Programa de País (PP) 2022-2026; y, al ser una evaluación principalmente formativa, tiene como propósito el aprendizaje, la identificación de logros y mecanismos de sostenibilidad, y la documentación de buenas prácticas con el fin de dotar a la OP de evidencia para movilizar nuevos recursos y dar continuidad al trabajo en materia de espacios seguros de aprendizaje para NNA.

La audiencia principal de este informe es la OP de Honduras como insumo para la rendición de cuentas a los donantes, definir mecanismos de sostenibilidad de los logros, gestionar recursos y aportar al diseño de estrategias del PP 2022-2026. De igual manera, el informe busca ser de utilidad a la cooperación de Corea y de Canadá como herramienta para la rendición de cuentas sobre el uso de sus recursos en el país. Una tercera audiencia del documento es el gobierno de Honduras como garante de derechos, a quien le aporta información relevante a para tomar decisiones y gestionar recursos del sector educativo para continuar y expandir estrategias orientadas a garantizar el acceso, permanencia, aprendizaje y protección en la escuela de NNA, y en particular de las niñas y adolescentes mujeres.

- **Diseño y metodología**

La metodología implementada para la evaluación, que se centró en evidenciar los resultados en los criterios de pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad, tuvo un abordaje de métodos mixtos en el cual se hizo recolección de información primaria de tipo cualitativo en cuatro municipios de Honduras (2 de KOICA, 1 de PLANE y 1 de KOICA y PLANE simultáneamente) con informantes idóneos vinculados al diseño y operación de los proyectos, con adolescentes beneficiarios y con padres, madres y cuidadores⁹. También se analizó información cuantitativa secundaria relacionada con los indicadores de los proyectos y con indicadores educativos del país provenientes del SACE, a partir de los cuales se hicieron comparaciones de medias entre tendencias de centros educativos intervenidos y no intervenidos, con el fin de contar con una aproximación a las diferencias en sus logros en términos de matrícula, deserción y repitencia, lo cual dista de un análisis de impacto que sí hubiese permitido determinar la atribución de los proyectos a cambios en la población tratada.

La estrategia de evaluación para esta investigación involucró cuatro grandes componentes: i) el punto de partida fue una evaluación conceptual a través de la reconstrucción de la TdC integrada, ii) la comprensión a profundidad del marco de la evaluación a través de la matriz de evaluación, iii) el diseño e implementación de la metodología de métodos mixtos, y iv) la evaluación a la luz de los procesos y resultados teniendo como marco los criterios a analizar.

La principal limitante que se enfrentó en la evaluación fue el desbalance en calidad, cantidad y profundidad de la información cuantitativa documental para ambos proyectos, en particular las restricciones de desagregación municipal y por variables como etnia, migración o vulnerabilidad, lo que llevó a la necesidad de cubrir vacíos de información con las entrevistas. También se tuvieron limitaciones en la información financiera y de ejecución de recursos, que era general y limitaba el análisis de la ejecución por periodo y por resultado, por lo que se trabajó con la información más reciente los reportes anuales.

⁸ En el caso del proyecto de KOICA se seleccionaron los municipios que cumplieran por lo menos tres de los siguientes criterios de vulnerabilidad y en los que UNICEF tuviera experiencia de trabajo: niveles bajos de desarrollo humano, pobreza multidimensional (infantil), violencia (tasa de homicidios), etnicidad (% Población de indígenas y afrohondureños) y vulnerabilidad ambiental (% del área amenazada) (UNICEF y KOICA, 2019). Por su parte el proyecto PLANE priorizó las áreas geográficas vulnerables con municipios afectados por violencia y migración, tanto rurales como urbanas (GAC y UNICEF, 2019)

⁹ Esta recolección se hizo entre mayo y junio de 2023

En la ejecución de la evaluación se guardó especial observancia de la equidad y la igualdad de género y de derechos humanos en el diseño, recolección y análisis, y se siguieron las directrices éticas de Naciones Unidas contenidas en el “Ethical Guidelines for Evaluation”¹⁰. La revisión del cumplimiento de estos estándares estuvo a cargo de un Comité de Ética Ad Hoc que se rige por el protocolo de Comité de Ética Institucional (CEI) de Econometría de 2017.

El seguimiento y acompañamiento técnico a la evaluación se hizo por parte de la OP de Unicef en Honduras, quien estuvo acompañado de un Grupo Consultivo (GC) conformado por representantes de instituciones de Gobierno y actores de la Sociedad Civil vinculados a los proyectos.

- **Hallazgos y conclusiones de la evaluación**

Pertinencia. En función de las necesidades identificadas en materia de acceso, calidad y permanencia en la educación de NNA, los proyectos KOICA y PLANE diseñaron e implementaron varias acciones en busca de minimizar los riesgos para NNA y fortalecer los centros educativos como espacios seguros y protectores. Al trabajar en contextos de pobreza y precariedad, los proyectos contemplaron en su diseño la entrega de materiales y útiles escolares para no limitar los medios de NNA vulnerables de acceder a la educación; se enfocaron en realizar procesos de formación a toda la comunidad educativa en aspectos de manejo de estrés y socioemocionales, que tomaron gran relevancia en el contexto de Covid-19 y emergencias climáticas, y diseñaron acciones orientadas a empoderar a las niñas y las adolescentes fortaleciendo su imagen y su rol en las comunidades, en sus familias y en la escuela.

Si bien el diseño de los proyectos fue específico en la consideración de las necesidades de igualdad de género, se identificaron oportunidades de mejora en el abordaje étnico dado que no se encontró evidencia clara de que en el diseño se diera respuesta a las necesidades de la población indígena y afro hondureña con lineamientos específicos y transversales a todos los socios implementadores.

Se destaca la capacidad que tuvieron los proyectos de adaptarse a los contextos de emergencia generados por el Covid-19 y las tormentas tropicales frente a la necesidad latente de conectividad ante la virtualidad, garantizando el acceso de los sujetos de derecho a la educación en tiempos de pandemia y de emergencia climática. Al respecto, además de proveer dispositivos electrónicos para garantizar la conectividad y entregar materiales (como guías de aprendizaje para la nivelación de español, cartillas para Puentes Educativos, cartillas de apoyo, mochilas con cuadernos, lápices, colores), se realizaron procesos de formación de docentes que se enfocaron en brindarles herramientas emocionales y metodológicas que posibilitaran la nivelación en emergencia emocional y el manejo del estrés en tiempo de pandemia o crisis.

Las modalidades alternativas que se diseñaron, adaptaron o replicaron en los proyectos fueron muy relevantes para eliminar barreras de aprendizaje en grupos vulnerables, lo cual se deriva del hecho de que se realizó un diagnóstico por cada socio implementador en los municipios y centros educativos a intervenir a través de pruebas de Medición Independiente de Aprendizaje (MIA) del grado primero a sexto para cada estudiante. Esto facilitó la adaptación de la intervención a las realidades de cada contexto, lo que se complementó con un activo involucramiento de la comunidad educativa y de las familias.

De forma transversal, las modalidades alternativas y flexibles de los proyectos abordaron temas de género en busca de romper estereotipos, y se buscó que las niñas permanecieran en las escuelas y terminaran su educación, y se fortaleció la participación de las niñas y las adolescentes en espacios de toma de decisiones, promoviendo participación igualitaria.

En relación con el criterio de pertinencia, los resultados permiten concluir que: i) el diseño de los proyectos fue adecuado y tuvo en cuenta la aplicación de herramientas de diagnóstico que aseguraron la idoneidad de las metodologías y acciones implementadas para cada contexto; ii) los proyectos de KOICA y PLANE tuvieron la capacidad para adaptarse a las necesidades del contexto cambiante a pesar de no ser proyectos de emergencia, logrando minimizar los riesgos para NNA producidos por el confinamiento y el cierre de las escuelas; iii) las modalidades alternativas y flexibles se han adaptado al contexto particular de cada centro educativo ayudando a la eliminación de barreras de aprendizaje y de género.

Coherencia. La contribución de UNICEF a través de los proyectos muestra coherencia externa con la realidad de Honduras y con los estándares internacionales y nacionales, así como con otras iniciativas estatales y de la sociedad civil con las cuales logra coordinarse. Los proyectos evidencian coherencia interna en dos aspectos: i) ambos buscan los mismos propósitos, independientemente de que las fuentes de financiación sean distintas; y ii) existe un nexo claro entre los enfoques de resiliencia y desarrollo, más fuerte en cambio climático que en violencia.

La complementariedad entre ambos proyectos se dio en aspectos como la focalización de los municipios y los centros educativos, el uso de materiales y protocolos avalados por la Secretaría de Educación, el uso de metodologías comunes y el tipo de población focalizada. Mientras que la complementariedad con otras iniciativas se dio a través del trabajo con socios implementadores con experiencia en territorio en proyectos de educación, con quienes se hizo un trabajo de co-creación que asegurara que los esfuerzos fueran complementarios a otras iniciativas que estuvieran desarrollando en terreno. Se evidencia

¹⁰(UNEG, 2020)

una acertada labor de coordinación de UNICEF con los distintos actores (de gobierno y de sociedad civil) e iniciativas en el planteamiento de los dos proyectos para favorecer la coherencia.

El enfoque de resiliencia en los proyectos se incluyó con profundidad en asuntos de cambio climático, y de manera más general en relación con violencia de género. Si bien los proyectos no modificaron su perspectiva de desarrollo, lograron, en términos prácticos, trabajar la resiliencia a través de los espacios de participación, capacitación y apoyo institucional a la SEDUC para su incorporación en las herramientas curriculares. En violencia de género, sin embargo, se trabajó lo emocional para enfrentar situaciones de crisis, pero no se revela una intervención de mayor profundidad asociada al desarrollo de capacidades socioemocionales y relacionales que impacten la vida diaria de los NNA.

En relación con este criterio de coherencia, los resultados permiten concluir que: i) La contribución de UNICEF a través de los proyectos de KOICA y PLANE tiene coherencia con la realidad y los estándares internacionales y nacionales; ii) los objetivos y resultados de ambos proyectos son complementarios en sí, y buscan cerrar las brechas y aportar a los mandatos o planteamientos de los estándares internacionales y la normatividad nacional; iii) los proyectos aprovechan la experiencia de los socios y el desarrollo de las iniciativas que se encuentran en el país y en los territorios; iv) Los planteamientos y las acciones de los proyectos buscan el fortalecimiento de capacidades para enfrentar situaciones de crisis y no sólo acciones que las mitiguen, por lo que se evidencia conexión entre desarrollo y acción humanitaria.

Eficacia. Los resultados de eficacia se analizaron desde dos aproximaciones: la primera desde el análisis del cumplimiento de los indicadores propuestos para cada proyecto a partir de información secundaria y de la evidencia cualitativa primaria; y la segunda, con los resultados derivados del análisis de la información del SACE para los indicadores de matrícula, deserción y repitencia de los colegios y municipios donde se realizó la intervención de UNICEF por medio de los proyectos de KOICA y PLANE para los periodos 2018 y 2022. Estas dos aproximaciones presentan resultados diferentes en relación con la eficacia de los proyectos; sin embargo, es importante aclarar que los resultados basados en la información del SACE no pueden atribuirse a UNICEF en la medida que esta no corresponde a una evaluación de impacto.

Desde la primera aproximación (análisis de cumplimiento de los indicadores e información cualitativa) existe evidencia del logro de los resultados de los proyectos en las instituciones educativas donde se trabajó logrando un cumplimiento de más del 80% de las actividades en términos de ampliar el acceso de los NNA a espacios seguros, protectores y pertinentes de aprendizaje. Estas actividades contemplaban la adecuación de infraestructura, capacitación a los diferentes actores y el fortalecimiento de capacidades a nivel nacional y local. Lo anterior fue ratificado con la evidencia encontrada en campo con la cual se evidenció un fortalecimiento de las capacidades de los NNA, padres de familia, instituciones educativas y gobierno para propiciar los espacios seguros y atender las necesidades de los NNA para evitar la VBG, responder a necesidades básicas de saneamiento e higiene en las instituciones educativas y acceder a oportunidades flexibles de aprendizaje.

Desde la segunda aproximación (análisis de diferencia de medias con datos del SACE) para el agregado de los 39 municipios donde se implementaron los proyectos se encontró que hubo una caída en la matrícula entre los años 2018 y 2022 dado el contexto de emergencias discutido en el informe. No obstante, los centros educativos intervenidos presentaron una caída en la matrícula considerablemente menor en 13,1 puntos porcentuales (p.p.) en comparación con en el resto de los centros educativos no intervenidos de los mismos municipios. Comparando la tasa de repitencia, esta fue superior en 0.4 p.p. al grupo de los centros educativos no intervenidos en esos municipios, pero al examinar la desagregación por el tamaño de las escuelas, la tasa de repitencia tendió a aumentar menos en los centros educativos intervenidos comparados con los no intervenidos cuando la matrícula por centro era de más de 20 estudiantes. En cuanto a la tasa de deserción, ésta se redujo tanto en las escuelas intervenidas como no intervenidas, siendo menor esta reducción en aquellas intervenidas en 0.2p.p. Ahora bien, al realizar el análisis diferenciado por los proyectos, en los centros educativos intervenidos por KOICA se muestran un incremento en la matrícula promedio, a diferencia del resto de centros que mostraron una reducción. Sin embargo, estos resultados deben contemplarse considerando que los municipios y centros educativos seleccionados por los proyectos fueron los más vulnerables, y por ello, no se cuenta con un grupo contrafactual válido para hacer comparaciones que permitan aislar y determinar el efecto propio de la intervención de UNICEF a partir de los proyectos de KOICA y PLANE. En general en el país se ha observado un incremento en la deserción debido a los altos índices de inseguridad, según datos del Foro Social de la Deuda externa y Desarrollo de Honduras (FOSDEH) 7 de cada 10 familias se encuentran en la línea de pobreza, llevando esto a trabajo infantil y grandes caravanas migratorias, que tienen repercusiones sobre la deserción, mientras que el aumento en la repitencia puede estar explicado por el intento de evitar la deserción estudiantil en un contexto con muchas adversidades, en donde la priorización estuvo en retener a los NNA en el sistema educativo.

Eficiencia. Si bien hay percepciones divididas sobre la suficiencia de los recursos financieros, en términos generales se evidenció que los recursos disponibles permitieron avanzar hacia las metas propuestas; de igual manera se identificaron esfuerzos por parte de UNICEF y los socios implementadores para optimizarlos y hacerlos más adecuados. En cuanto a los recursos humanos, éstos estuvieron a la medida para los resultados planteados y frente a las necesidades de género de los proyectos, incluso se hicieron capacitaciones puntuales en los casos en que no se encontraron los perfiles requeridos.

Otro elemento que se consideró dentro del criterio de eficiencia fue el sistema de gestión y seguimiento de los proyectos, el cual resultó parcialmente adecuado para valorar la contribución hecha por UNICEF. Si bien el sistema fue sencillo, centralizó evidencia y tuvo indicadores claros desagregados por grupos de interés, faltaron indicadores sobre el rendimiento educativos y percepción de bienestar o entornos seguros de los beneficiarios, hubo algunos vacíos de información durante la implementación y no se contó con personal con rol específico de monitoreo detallado en los equipos técnicos de los proyectos, lo que dificultó el seguimiento y toma de decisiones oportuna.

En relación con el criterio de eficiencia, los resultados permiten concluir que: i) los recursos humanos y financieros permitieron avanzar hacia las metas tanto para NNA en general, como aquellas específicas por género y para algunos grupos vulnerables, y ii) el sistema de gestión y seguimiento presentó debilidades e indicadores con vacíos de información o discontinuidades durante la ejecución de los proyectos que dificultaron el seguimiento para la toma de decisiones y la evaluación oportuna.

Sostenibilidad. La sostenibilidad se podría asociar con el desarrollo de capacidades del sistema educativo para redefinir su marco normativo y de gestión basado en evidencia, al respecto, los resultados muestran que se fortaleció el marco normativo existente del SNE con la implementación de modalidades ya definidas en el marco de acción de SEDUC y con el desarrollo de materiales y otras metodologías flexibles orientadas a mejorar el acceso y la calidad de la educación.

A nivel de los municipios, se identificó que se desarrollaron herramientas de planeación para la operativización de las acciones, las metodologías y los modelos en la comunidad educativa, como diagnósticos, planes escolares y planes de seguridad. En relación con la sostenibilidad de las acciones relacionadas con espacios seguros, desde los proyectos se dejó un conjunto de herramientas (manuales, metodologías y documentos) para que las instituciones educativas y los docentes pudieran implementar lo aprendido en sus proyectos futuros.

Para lograr el anclaje institucional se evidenció el trabajo que se tuvo desde los proyectos para incrementar las capacidades de la SEDUC, las escuelas y las comunidades participantes en los programas desde el entrenamiento y acompañamiento en procesos de diseño e implementación de herramientas pedagógicas

Dentro de los factores claves identificados con la evaluación, se resaltan: el proceso participativo llevado a cabo por los proyectos; la reputación y la trayectoria de trabajo que tiene UNICEF en Honduras; la experiencia de los socios implementadoras desarrollando proyectos de educación en los territorios; la capacidad de adaptación de los proyectos ante las contingencias climáticas y de salud pública; la inversión en acciones de WASH; la idoneidad del recurso humano; el trabajo hecho con las niñas y las adolescentes mujeres para empoderarlas; y el haber implementado aprendizajes y metodologías que los docentes percibe como útiles.

En relación con la sostenibilidad, los resultados permiten concluir que: i) se logró el mejoramiento de capacidades del SNE en diferentes niveles; ii) el haber hecho un proceso participativo y concertado con la SEDUC fue fundamental para garantizar la alineación y compromiso de las instancias departamentales y municipales; iii) se dieron espacios de participación y aprendizaje en diferentes etapas de los proyectos que contribuyeron a la apropiación de las acciones por parte de la comunidad educativa.

• **Recomendaciones**

Los resultados encontrados permitieron formular las siguientes siete recomendaciones que fueron validadas y priorizadas en un taller participativo con el GC¹¹;

1. Optimizar el sistema de gestión, seguimiento y evaluación de manera que contribuya, desde el inicio de los proyectos, a su gestión adaptativa y brinde elementos para el conocimiento de sus procesos y efectos.
2. Fortalecer la coordinación de socios implementadores, estrategias y experiencias, de manera que se trascienda la mirada de complementariedad para avanzar hacia una de mayor integración.
3. Mantener y profundizar las acciones de incidencia con el gobierno nacional, particularmente con la SEDUC, especialmente en asuntos de género y prevención de las violencias.
4. Mantener y fortalecer la participación dentro de los proyectos en distintos niveles, de los docentes y directivos de los centros educativos, de los NNA y las familias y de las comunidades.
5. Mantener y potenciar los recursos didácticos y materiales para la promoción de capacidades del talento humano que desarrolla los proyectos.
6. Promover estrategias de desarrollo emocional que más allá de realizar un abordaje de primeros auxilios en salud mental en crisis permita que tanto docentes como NNA desarrollen mayor comprensión sobre habilidades para la vida relacionadas con emociones y capacidades de autorregulación, empatía, solidaridad, comunicación y resolución de conflictos.
7. Profundizar paulatinamente a través de proyectos piloto, la inclusión de las comunidades étnicas y asegurar que las estrategias flexibles son pertinentes a la comunidad en una perspectiva de interculturalidad.

¹¹ El orden en el cual se presentan las recomendaciones obedece a la priorización que hicieron los participantes en el taller de recomendaciones.

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta el borrador del informe de evaluación de la contribución que han tenido los proyectos de “Educación inclusiva y segura para niñas en Honduras”, financiado por la Agencia de Cooperación Internacional de Corea (KOICA), y de “Ambientes protectores de aprendizaje y crianza” (PLANE por sus siglas en inglés), implementado a nivel subregional por El Salvador, Guatemala y Honduras y financiado por el Gobierno de Canadá, del área de educación de Unicef Honduras a la propiciación de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje.

La evaluación, que cubre un periodo de análisis de 2019 a 2022 correspondiente a los años de implementación de los proyectos, se constituye en la primera del Plan de Evaluaciones de UNICEF Honduras para el Programa de País 2022-2026; y, al ser una evaluación formativa tiene como propósito el aprendizaje, la identificación de logros y mecanismos de sostenibilidad y la documentación de buenas prácticas, con el fin de dotar a la oficina país de evidencia para movilizar nuevos recursos para dar continuidad al trabajo en materia de espacios seguros de aprendizaje para niñas, niños y adolescentes.

El informe está estructurado en siete capítulos, acorde con la estructura definida en los Términos de Referencia y los estándares GEROS. En el primer capítulo se presentan los antecedentes del objeto de evaluación partiendo del contexto de Honduras y algunas cifras sobre educación, para luego presentar los dos proyectos que son objeto de análisis y la Teoría del Cambio (TdC) conjunta de ambas iniciativas que fue construida por el equipo consultor a partir de información documental, consultas iniciales con actores y un taller de co-construcción con el Comité Consultivo. Por su parte, el capítulo dos presenta el objetivo, alcance y los usuarios de la evaluación, y el capítulo tres el diseño metodológico que fue implementado para abordar las preguntas orientadoras para los cinco criterios que fueron analizados: pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

El capítulo cuatro es la sección central en la cual se presentan los hallazgos organizados por criterio de evaluación; para cada pregunta orientadora se incluye un cuadro resumen en el cual se sintetiza la relación con la TdC, el hallazgo o resultado principal, la valoración a partir de la formación del juicio definida en la matriz de evaluación (calificación de 0 a 3) la cual está marcada por un color dependiendo de su calificación (verde 3, naranja 2, rojo 1 y 0). El capítulo cinco presenta las conclusiones derivadas del estudio y el capítulo seis contiene las lecciones aprendidas y las buenas prácticas identificadas en el desarrollo del ejercicio evaluativo. Por último, el capítulo siete contiene las recomendaciones sustentadas en los hallazgos y recomendaciones de la evaluación, las cuales fueron trabajadas y priorizadas en un taller con el grupo consultivo que llevó a cabo el 9 de agosto de 2023.

Capítulo 1

ANTECEDENTES

1.1 CONTEXTO

Honduras es una nación con población joven (24 años en promedio), en plena edad productiva. La tasa de analfabetismo es del 12,0% mientras que la escolaridad promedio es de 7,6 años de estudio. La fuerza laboral alcanza los 4 millones de personas (INE, 2022); de ella, el 18,6% está trabajando el tiempo que desea con un salario decente, mientras que el 8,6% está desempleado, el 23,9% se encuentran subempleadas visibles¹² y el 42,4% son subempleados invisibles¹³. A junio de 2022, se estima que el número de personas jóvenes que no estaban trabajando ni estudiando era de 982.061, que representan el 29,6% del total de jóvenes entre 12 y 30 años siendo un 75,8% mujeres y un 24,2% hombres (Estadísticas INE, 2022).

¹² Hoy *subocupados por insuficiencia de tiempo de trabajo (subempleo visible)*; son personas ocupadas, que en la semana de referencia trabajaron menos de 40 horas y en el momento de la entrevista expresaron deseo de incrementar su tiempo de trabajo, bien sea en la misma ocupación o en otra. En <https://ine.gob.hn/v4/2023/04/11/cifras-del-mercado-laboral-2021-2022/>

¹³ Hoy *subocupados por insuficiencia de ingresos (subempleo invisible)*; son las personas ocupadas, que, habiendo trabajado 40 horas semanales o más, tuvieron ingresos mensuales inferiores al salario mínimo promedio mensual por Rama de Actividad Económica y área geográfica.

En la década entre 2010 y 2020 ha habido una tendencia al alza en los niveles de pobreza en el país, que pasó de 67,1% en 2018 a 73,6% en 2021, con una profundización de la pobreza extrema de 42,9% a 53,7% de la población (EPHPM-INE, 2018-2022). Además de los problemas estructurales internos, esta situación está altamente influenciada por el impacto de los huracanes Eta e Iota ocurridos a finales de 2020, la pandemia derivada del virus Covid-19 y, más recientemente, el impacto en precios generados por el conflicto político Rusia-Ucrania. Todo esto ha afectado la economía y el bienestar de la población en los últimos años y llevó a que la economía del país se contrajera en un 9% en 2020 (World Bank, 2020).

A este contexto se le suma el fenómeno de la violencia que invade la vida de muchas familias y comunidades hondureñas, con efecto directo en migración y desplazamiento forzado de personas. Esto incide en la problemática educativa en términos del acceso, permanencia, bajos niveles de aprendizaje y desarrollo de competencias, así como en la alta exposición al riesgo de más violencia y abuso de niñas, niños y adolescentes (NNA), especialmente en los grupos más vulnerables. Según estadísticas del Observatorio Consular y Migratorio de Honduras para el 2018-2022 se registran 362.545 personas retornadas, de los cuales 60.132 son NNA, que representan el 16,59% del total de la población retornada el 40,6% son mujeres (CONMIGHO, SRECI, 2019-2022).

Por otra parte, las personas con discapacidad alcanzaban un total de 222.388 para el 2019 (53% de ellas mujeres), el 43% no tiene ningún nivel educativo y el 43,4% posee nivel primario (Expediente Público, 2021). Específicamente en educación, se estima que en el año 2017 hubo más de 63 mil estudiantes con discapacidad en el sistema nacional, cuyo derecho a trato y educación de calidad se ve vulnerado por la falta de docentes capacitados, falta de espacios físicos adecuados y falta de equipamiento y materiales educativos apropiados (Diario El Heraldó, 2017).

Si bien de las personas LGTBIQ+ no se tienen datos precisos, se ha identificado en la literatura que en la escuela se enfrentan a abusos como la violencia física, el aislamiento social, la humillación y las amenazas de muerte, que provocan sentimientos de inseguridad, pérdida de días de clase y reducción de las posibilidades de éxito académico (Naciones Unidas, 2020).

En relación con el derecho a la protección en el entorno educativo, de acuerdo con un estudio de 2018 del Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional – OUDENI referenciado en los Términos de Referencia (TdR), el 23,9% de las niñas y el 14,0% de los niños de 13 a 17 años declaran haber dejado la escuela debido a actos de violencia física. Entre las adolescentes, el 21,2% se ausentó de la escuela como consecuencia de un acto de violencia sexual. Este ambiente de inseguridad no solo amenaza la integridad física de la comunidad educativa, sino que no es propicio para mejorar el desarrollo y el aprendizaje de los NNA como sujetos de derechos.

Los efectos del cambio climático durante 2020 y 2021 y la situación de la pandemia de Covid-19 también impactaron directamente y de manera drástica la educación en el país. El cierre de los centros educativos y la escasa capacidad de entrega de servicios educativos mediante modalidades virtuales profundizó la crisis educativa, ya que el sistema nacional no estaba preparado para adaptarse de manera abrupta a estos cambios, lo que incluye la falta de acceso a la tecnología y al internet y la falta de preparación por parte de docentes para implementar metodologías remotas. En términos de la cobertura neta educativa, según los datos del Cuadro 1-1, en el 2021 principalmente, todos los ciclos educativos fueron afectados por la crisis de la pandemia.

La inmersión del proceso educativo, incluida la educación técnica vocacional, en esta nueva dinámica de interrupción-adaptación a cambios de modalidades de entrega sin las capacidades y condiciones básicas requeridas, revirtió años de progreso en la cobertura y calidad educativa del país, ampliando las brechas de desigualdad, generando efectos negativos en la salud física, mental y emocional de docentes y estudiantes, y aumentando la vulnerabilidad ante los comportamientos de alto riesgo (ASJ, 2022). Esto se evidencia en las cifras de cobertura educativa de la los NNA en edad de 3-17 años, que en el 2019 muestra un incremento en comparación al 2018, pero sufre una reducción en el 2021 y se recupera en el 2022 en niveles cercano al 2019; a esto se suman las desigualdades por nivel educativo, en donde se registra un retroceso en prebásica y en el primer y segundo ciclo de educación básica, y se mantiene la cobertura en el tercer ciclo de educación básica y educación secundaria. Por otro lado, según datos del CPD 2017-2021 de UNICEF el 58,6% de la niñez perteneciente a pueblos indígenas y afro hondureños entre los 4 a 5 años están fuera de la escuela.

En resumen, la cobertura por niveles educativos es baja, exceptuando el primer ciclo de educación básica, lo que se traduce en exclusión de un alto porcentaje de NNA sujetos de derechos en edad escolar, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1-1 - Cobertura educativa 2018-2019 (%)

POBLACIÓN	2018	2019	2020	2021	2022
Total, población 3-17 años	58,7	62,8	56,4	50,4	61,5
Población de 3-5 años	33,4	35,5	37,1	25,2	34,5
Población de 6-11 años	90,0	93,1	84,1	77,2	89,8
Población de 12-14 años	48,7	55,5	46,7	42,2	55,6
Población de 15-17 años	29,9	35,7	26,2	27,7	34,2

Fuente: Elaborado con base a datos de Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples (EPHPM) 2018-2022 e informe de Progreso Educativo Honduras 2022 e Informe de Estadísticas Educativas de Honduras, USINIEH/SACE-SEDUC 2020.

En términos de la eficiencia y calidad educativa, un informe de FEREMA (FEREMA , 2022), reporta que la tasa de repitencia en el nivel de educación básica subió en 2020 a 5,2% en comparación con 2019 que fue de 4,6% y 4,2% en 2021. En el nivel de educación media la repitencia experimentó un incremento sostenido que fue de 6,1% en 2019, 6,3% en 2020 y de 12,9% en el 2021, lo cual representa un desafío para el sistema educativo con la población de adolescentes, que cae en situación de rezago escolar. Del lado del desempeño educativo, en matemáticas se reporta una caída en el desempeño académico en segundo, quinto y octavo grado en 2021 de -39% en promedio, con relación al desempeño alcanzado por los estudiantes entre 2017 y 2019; mientras el país en su conjunto retrocedió entre dos y tres años en el nivel de escolaridad.

A partir de abril de 2022, la Secretaría de Educación (SEDUC) decretó la reapertura de los centros educativos para las clases presenciales tras intentar cumplir algunas condiciones como la vacunación del personal de los centros, la provisión de equipos de bioseguridad, contar con agua potable y servicios sanitarios y la elaboración e implementación de un plan de contingencia de bioseguridad. Sin embargo, solo el 59% de las escuelas están equipadas con instalaciones para el lavado de manos, lo que dificulta el cumplimiento de los protocolos de bioseguridad para prevenir y controlar las infecciones, conforme lo señalan los TdR de la presente evaluación. En materia de ASH (agua, saneamiento e higiene), se registra un desafío importante, para el 2020, se estima que solo en un 84,2% de las escuelas del país contaban con instalaciones de agua para consumo y de estas, el 78,4% bajo condiciones de “mejorado”; asimismo, para el 2019 (sin datos el 2020), un 82,1% de los centros educativos reportan condiciones de **saneamiento básico** (mejorado, utilizable y de un solo sexo) y solo un 12.5% de los centros contaban con condiciones básicas de **higiene** (instalación con agua y jabón) (WHO UNICEF JMP, s.f.). En infraestructura educativa, el 80,9% (14,188) de centros educativos están colapsados y necesitan intervenciones; de los cuales, un 7,06% (1,002 centros) fueron intervenidos en el 2022 bajo los lineamientos oficiales establecidos en el Plan Maestro de Infraestructura de la SEDUC (Construcciones Escolares. Secretaría de Educación , 2023) y el Manual para la Planificación y Diseño de Centros Educativos según Acuerdo Ministerial No. 0399-SE-2019 (Diario Oficial La Gaceta, 2019), lo cual potencia las oportunidades de vinculación y contribución de UNICEF en este campo, considerando principalmente los indicadores de instalaciones hidrosanitarias, amenazas naturales, amenazas sociales

Indudablemente, la conjugación y complicitad de todos estos factores ha resultado en que NNA, especialmente los más vulnerables de sectores rurales, grupos indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, desplazados, mujeres y poblaciones LGTBIQ+ sean los más afectados y los que mayormente ven vulnerados sus derechos humanos fundamentales, dentro de los cuales está el derecho a la educación, sea por su condición particular o por las barreras culturales instaladas en la sociedad hondureña.

En materia de propiciación y fortalecimiento de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje de NNA de Honduras no se han identificado evaluaciones o estudios específicos en el país. Sin embargo, diversos estudios realizados por UNICEF y algunos de sus socios analizan la situación de la niñez y adolescencia en Honduras desde la perspectiva de sus derechos fundamentales, entre estos el derecho a la educación, y los diferentes factores que conspiran contra su realización plena. En el año 2016 UNICEF publicó un informe que destaca el problema de la niñez retornada o repatriada y

consecuentemente el efecto en su educación; siendo los adolescentes de 13-17 años los que mayormente se encuentran bajo esta condición de retornados o repatriados (58,5% del total de 10,652 de esta población), seguida por el grupo de edad de 0-6 años (26,3%) y por último el grupo de 7-12 años (15,2%). También destaca este informe las principales iniquidades en educación según área rural o urbana y sexo; desde el derecho a la protección frente a la violencia, el informe revela la situación de vulnerabilidad de los niños y las niñas, con evidencias de registros de homicidios, así como de requerimientos fiscales por violencia sexual en menores de 18 años, mayoritariamente de adolescentes mujeres (UNICEF Honduras, 2016).

En el análisis de situación de la niñez y adolescencia en Honduras del 2020, UNICEF se expone los efectos adversos del cambio climático en la educación, especialmente de quienes asisten a escuelas situadas en zonas de riesgo, expresados estos en abandono, especialmente las niñas para ayudar a las familias ante la pérdida de los medios de vida, incremento del ausentismo escolar, daños/deterioro en la infraestructura y equipamiento educativo, escasez y contaminación de agua, problemas de higiene y saneamiento en los centros educativos, sea por daño directo o por uso de las instalaciones como albergues a causa de los desastres naturales e interrupción de los procesos educativos. Además, analiza los efectos de la criminalidad, el desplazamiento interno y la migración creciente en la educación de NNA en situación de riesgo o de mayor exposición y vulnerabilidad (UNICEF Honduras, 2020).

Ese mismo año, UNICEF también hizo un análisis de exclusión educativa de adolescentes en situación de vulnerabilidad socioeconómica en Honduras, identificando como los principales factores estructurales que deben enfrentar las y los adolescentes: la pobreza, la inseguridad y la violencia; limitan su derecho al acceso a la protección, la educación, la calidad del aprendizaje y la terminación con éxito educativo, los que a su vez, son causales principales de la migración, trabajo infantil y embarazo precoz en adolescentes. (UNICEF-Secretaría de Educación, 2020).

Bajo esta realidad de la educación en el país, los proyectos KOICA y PLANE implementados por UNICEF se inscriben y se alienan, como se analizará más adelante, en un contexto normativo, de política e institucional que se centra en cinco elementos: (1) en la Ley Fundamental de la Educación (LFE) en la cual se declaran, entre otros, como principios de la educación la calidad¹⁴, la participación, la flexibilidad, la multiculturalidad e interculturalidad, la responsabilidad ambiental y la educación y trabajo (Ley Fundamental de Educación, 2012). (2) el Reglamento de la Gestión de la Educación, que contempla su carácter descentralizado, eficaz, participativo, flexible y pertinente, y precisa las diferentes instancias y sus ámbitos de competencias, siendo los centros educativos la primera y principal instancia de gestión del Sistema Nacional de Educación (SNE). (3) La estructura de la participación comunitaria para fortalecer la educación pública e impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que el marco institucional incluye dentro de su estructura el Consejo Municipal de Desarrollo Educativo (COMDE), el Consejo Distrital de Desarrollo Educativo (CODDE) y el Consejo Escolar de Desarrollo del Centro Educativo (CED) (Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria, 2011). (4) El Reglamento de las Diferentes Modalidades Flexibles que busca garantizar el acceso educativo a las modalidades alternativas para jóvenes y adultos, tomando como base y fundamento la diversidad, la inclusión, el género y la equidad, con el fin de lograr una educación integral con calidad. A la vez, el Reglamento establece las diferentes formas de entrega que se podrán adoptar incluyendo entregas presenciales, virtuales, por radio, tutoriales, etc. (Reglamento de las Diferentes Modalidades Educativas Alternativas para Jóvenes y Adultos, 2014). (5) El Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030 aprobado por el Consejo Nacional de Educación en abril del 2019 que identifica los principales retos del sistema educativo, relevando como elementos críticos que deben superarse el acceso a la educación, la calidad de los aprendizajes y las exigencias del mundo del trabajo con énfasis en las poblaciones más desfavorecidas.

1.2 OBJETO DE LA EVALUACIÓN

En este contexto país, UNICEF hizo una revisión de medio término de su ciclo de cooperación 2017-2021, la cual se hizo en 2019 y planteó una reorientación en el componente de educación inclusiva, para complementarla con la

¹⁴ Es el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes en los ámbitos del conocimiento, valores, prácticas sociales y requerimientos del mundo del trabajo, de acuerdo al nivel de desarrollo de los educandos y a los objetivos trazados por el Sistema Nacional de Educación, para adquirir el perfil del ciudadano que necesita el país. Es el resultado de procesos múltiples de mejoramiento de factores que intervienen en la educación y comprenden el servicio educativo, las condiciones y maneras de aprender de los educandos y las oportunidades para el logro de los objetivos pretendidos, según Ley Fundamental de Educación Artículo 13.

promoción de la seguridad en el entorno escolar y su pertinencia (UNICEF, 2022B). El Programa de País de UNICEF 2017-2021 orientado a la garantía de derechos con un enfoque de equidad y de género, incluyó la consolidación de un sistema de protección y el empoderamiento y la participación de NNA. En este programa también estuvo priorizado el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia de comunidades e instituciones frente a desastres naturales o antropogénicos, la adaptación al cambio climático y la respuesta ante la violencia. El programa de País 2022-2026 mantiene estos elementos, pero incluye el fortalecimiento de *“la capacidad del Estado para promover los derechos de los niños y los adolescentes, dotándoles de entornos seguros, saludables y protectores y de acceso a servicios básicos de calidad”*. Por otro lado, el Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros de UNICEF promueve la prevención y respuesta ante la violencia por razones de género, principalmente la violencia sexual, mediante las transformaciones de las normas y el relacionamiento. Para ello, se busca el empoderamiento de las adolescentes y la participación de los niños y los adolescentes como agentes de cambio para el fomento de manifestaciones más positivas de masculinidad.

Es así como además de contribuir al acceso oportuno a y la permanencia dentro de una educación inclusiva, pertinente y de calidad que planteaba el programa de 2017-2021, en 2022 se propone “reimaginar la educación”, de manera se tenga una educación basada en modelos alternativos y flexibles, que incluyan el entorno digital y la conectividad, la capacidad de resiliencia ante el clima, y el fortalecimiento docente dentro de una escuela caracterizada por ser un entorno seguro y protector (UNICEF, 2022B). Esto permitirá que *“la educación se constituya en una puerta de entrada para abordar las causas profundas de violencia y migración, teniendo en cuenta la escuela como una plataforma de integración”* (UNICEF, 2022B). La implementación de esta nueva orientación se logró gracias a la cooperación canadiense y coreana, a través de dos proyectos que hacían posible el cumplimiento de los propósitos y el enfoque de los mencionados Programa de País de UNICEF, dado que estaban en sintonía con los planteados por los dos cooperantes. Estos proyectos fueron:

- *Educación inclusiva y segura para niñas en Honduras*. Financiado por la Agencia de Cooperación Internacional de Corea (KOICA).
- *Entornos protectores de aprendizaje y crianza*: (PLANE, por su nombre en inglés). Financiado por el Gobierno de Canadá e implementado a nivel subregional en el Triángulo Norte (El Salvador, Guatemala y Honduras).

En ambos proyectos se introdujo el **enfoque de trabajo en entornos de aprendizaje seguros y pertinentes** que se orienta a (UNICEF, 2022, pág. 3 del anexo C):

- La promoción de modalidades flexibles de aprendizaje, que además de buscar logros en alfabetización y aritmética, promueven aprendizaje social y emocional, habilidades para la vida y la empleabilidad.
- La prevención y mitigación de la violencia contra niños y niñas en las escuelas y comunidades que las rodean.
- La preparación para la gestión de riesgos y adaptación al cambio climático en los centros educativos¹⁵.

Todo este planteamiento permite la ampliación de oportunidades para la inclusión laboral que contribuya al rompimiento del ciclo de pobreza, particularmente en situaciones de crisis, consiguiendo beneficios en el presente, en la edad adulta y para la próxima generación. Estos dos proyectos fueron gestionados por UNICEF en cuanto a la administración de recursos, seguimiento y monitoreo, aunque en su implementación han participado socios que son los brazos ejecutores en territorio (Entrevista exploratoria, UNICEF, 2023).

Es importante destacar que los objetivos de estos dos proyectos son congruentes con el panorama descrito en la sección de contexto; los cuales, además, se inscriben en un contexto normativo que, por un lado, viabiliza su implementación y, por otro, constituye desafíos para estas intervenciones. La normativa establece dos aspectos fundamentales que buscan ser abordados y fortalecidos desde la acción de UNICEF: primero, en la Ley Fundamental de la Educación (LFE) se declaran, entre otros, como principios de la educación, la calidad¹⁶, la participación, la flexibilidad, la multiculturalidad e

¹⁵ Dentro de este elemento puede incluirse todo lo que desarrolla WASH que promueve el acceso a servicios de agua y saneamiento, facilidades el manejo de higiene menstrual y conocimientos básicos sobre prácticas para la resiliencia climática.

¹⁶ Es el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes en los ámbitos del conocimiento, valores, prácticas sociales y requerimientos del mundo del trabajo, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los educandos y a los objetivos trazados por el Sistema Nacional de Educación, para adquirir el perfil del ciudadano que necesita el país. Es el resultado de procesos múltiples de mejoramiento de factores que intervienen en la educación y comprenden el servicio educativo, las condiciones y maneras de aprender de los educandos y las oportunidades para el logro de los objetivos pretendidos, según Ley Fundamental de Educación Artículo 13.

interculturalidad, la responsabilidad ambiental y la educación y trabajo (Ley Fundamental de Educación, 2012), como parte de los desafíos centrales que enfrenta la educación de NNA, y a los cuáles se enfocan los proyectos de UNICEF. Segundo, la estructura de la participación comunitaria para fortalecer la educación pública e impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que el marco institucional incluye dentro de su estructura el Consejo Municipal de Desarrollo Educativo (COMDE), el Consejo Distrital de Desarrollo Educativo (CODDE) y el Consejo Escolar de Desarrollo del Centro Educativo (CED) (Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria, 2011). El fortalecimiento y la participación de estas estructuras son parte de los objetivos de los proyectos de UNICEF.

De igual manera, dentro del conjunto de reglamentos para operacionalizar la LFE se destaca como importantes para las intervenciones de UNICEF el Reglamento de la Gestión de la Educación, que contempla su carácter descentralizado, eficaz, participativo, flexible y pertinente, y precisa las diferentes instancias y sus ámbitos de competencias, siendo los centros educativos la primera y principal instancia de gestión del Sistema Nacional de Educación, seguida por las direcciones distritales y municipales de educación, luego las direcciones departamentales y por último el nivel central a través de sus diferentes dependencias (Reglamento de la Gestión de la Educación, 2014). Esta lógica de gestión de la educación deja a los centros educativos en sus distintas tipologías (unidocentes, bidocentes, multidocentes, rurales, urbanos, etc.) y niveles de capacidad instalada con una multiplicidad de roles que, al no ser gestionados de manera integral, compiten con su función principal de entregar procesos de enseñanza / aprendizaje relevantes y pertinentes a las niñas, niños y adolescentes.

Adicionalmente, las intervenciones en las cuales se centra la presente evaluación buscan impulsar diferentes modalidades alternativas de educación que están alineadas con el reglamento respectivo, cuyo fin es garantizar el acceso educativo a las modalidades alternativas para jóvenes y adultos, tomando como base y fundamento la diversidad, la inclusión, el género y la equidad. A la vez, el reglamento establece las diferentes formas de entrega que se podrán adoptar incluyendo entregas presenciales, virtuales, por radio, tutoriales, etc. (Reglamento de las Diferentes Modalidades Educativas Alternativas para Jóvenes y Adultos, 2014).

Otro elemento político - normativo importante es el Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030 aprobado por el Consejo Nacional de Educación en abril del 2019 que identifica los principales retos del sistema educativo, relevando como elementos críticos que deben superarse el acceso a la educación, la calidad de los aprendizajes y las exigencias del mundo del trabajo con énfasis en las poblaciones más desfavorecidas, entre otros, los cuales también se constituyen en los desafíos centrales de los proyectos KOICA y PLANE.

Ambos proyectos iniciaron en 2019 con un plazo de ejecución semejante, hasta final de 2022 el de KOICA y hasta marzo de 2023 y extendido sin costo adicional hasta septiembre del mismo año el de PLANE. Este último establece cuatro modelos sostenibles relacionados con: construcción de capacidad institucional, generación de conocimiento sobre prevención y respuesta ante la violencia, promoción de criterios sensibles al género en asuntos como becas o transferencias monetarias, y provisión de presupuestos nacionales y municipales para programas que responden a la crisis humanitaria y la violencia que afectan a NNA y migrantes. Por su parte, KOICA, hace énfasis en la sostenibilidad del proyecto desde el principio desarrollando la apropiación del programa por parte de la SEDUC y fortaleciendo las capacidades técnicas y de gestión de esta Secretaría y de los gobiernos municipales, los equipos departamentales y municipales. Además, plantea que las metodologías y herramientas desarrolladas en colaboración con los docentes, con instituciones públicas y funcionarios de la sociedad civil. El trabajo con la SEDUC además garantiza que se puedan ampliar y sostener las iniciativas en otras comunidades y municipios de Honduras (UNICEF y KOICA, 2019).

En relación con los **propósitos, estos** responden a lo planteado en los Programa de País de UNICEF (2016 y 2022) citados arriba, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 1-2 - Propósitos y objetivos de los proyectos KOICA y PLANE

OBJETIVOS	KOICA	PLANE
Objetivos el proyecto	Hacer realidad los derechos de las niñas a la educación en los municipios más desfavorecidos de Honduras asegurando que las más excluidas puedan acceder a una educación inclusiva y de calidad en los niveles de escuela primaria y secundaria inferior.	Se busca el fortalecimiento del sistema que reconoce la importancia de abordar la inequidad estructural de género a nivel legal y político. Se propone ampliar las oportunidades de educación y desarrollo de habilidades, así como de subsistencia para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza, particularmente en situaciones de crisis.

OBJETIVOS	KOICA	PLANE
	<p>En concreto se pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a las niñas a comenzar la escuela a tiempo. • Reducir las tasas de deserción escolar en el nivel primario (1er grado a 6to grado). • Prevenir la deserción después del último grado de primaria). • Mejorar la Educación (7° a 9°) y mejorar la calidad y pertinencia de la educación, incluida la educación basada en habilidades para la vida 	<p>Se proponen tres resultados intermedios orientados a lograr que las niñas y las adolescentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tengan un mayor acceso equitativo a entornos de aprendizaje seguro y protectores que sean inclusivos y pertinentes. • Tengan mayor acceso equitativo a oportunidades alternativas de aprendizaje flexibles, relevantes y de calidad. • Tengan una educación segura, inclusiva y de calidad a través de sistemas educativos fortalecidos por la presencia de políticas inclusivas, estrategias flexibles y recursos financieros.
Productos del Programa País (2016) 2017-2021 a los que están alineados	<p>En 2021, los niños, niñas y adolescentes más excluidos en municipios seleccionados de nueve departamentos acceden a una educación inclusiva y de calidad, en los niveles de enseñanza preescolar y primaria.</p>	<p>En 2021, el país cuenta con un mejor sistema de protección contra la violencia en sus distintas manifestaciones en los municipios y los departamentos seleccionados</p>
Productos del Programa País (2022) 2022-2026 a los que están alineados	<p>Para 2026, un mayor número de niños y adolescentes, en especial los más desfavorecidos, concluye su educación básica con mejores resultados de aprendizaje y aptitudes para la vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para 2026, un mayor número de niños, adolescentes, mujeres y familias en entornos rurales y urbanos vive en un clima y entorno seguros y sostenibles y dispone de servicios de agua, saneamiento e higiene (WASH) resilientes y sensibles a las necesidades de la infancia • Para 2026, un número mayor de niños, adolescentes y mujeres marginados, incluidos aquellos que se encuentran en situaciones humanitarias, goza de protección contra la violencia, la explotación y el abuso en entornos más seguros.
Principales complementariedades de los proyectos	<p>Los propósitos de ambos proyectos reflejan la búsqueda del acceso y la permanencia en una educación inclusiva, pertinente y de calidad que, además, desarrolle habilidades para la vida. En este sentido, estos objetivos, responden a los propósitos de inclusión para los más desfavorecidos que se encuentran en los Programas de País de UNICEF, tanto de 2016 como de 2022. El proyecto de PLANE, en sus objetivos explicita el tema de género y la búsqueda del acceso a entornos seguros y protectores, que el proyecto KOICA no plantea de manera expresa en sus objetivos, aunque, como se verá más adelante en las metas, la perspectiva de género está claramente expresada en la selección de beneficiarios y se plantean otras de apoyo psicosocial en contextos de violencia, que están asociados a entornos seguros y protegidos.</p>	

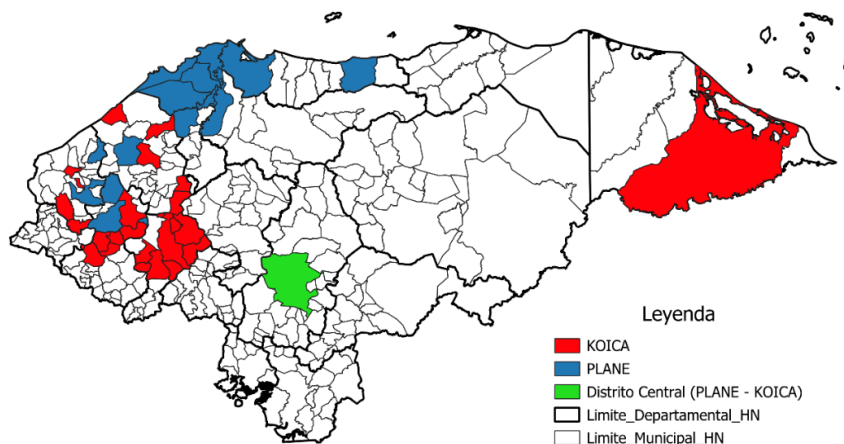
Fuentes: Para KOICA: (UNICEF y KOICA, 2019); Para PLANE: (GAC y UNICEF, 2019) para CPD 2017-2021: (UNICEF, 2016); Para CPD 2022-2026: (UNICEF, 2022)

Los beneficiarios de ambos proyectos se encuentran en municipios con altas necesidades relacionadas con la problemática y los propósitos destacados en ambos, siendo complementarios los lugares entre los dos proyectos, y sólo coinciden en el Distrito Central en Francisco de Morazán (UNICEF, 2022). Ambos tienen una clara intención de contribuir con la mejora de la situación educativa de las NNA de Honduras, priorizando los grupos más vulnerables, y con ello contribuir a superar la brecha en el logro y avance hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 - Educación de Calidad, y que a nivel nacional comprende metas importantes con indicadores centrados en la Tasa neta de cobertura¹⁷.

En el caso del proyecto de KOICA se seleccionaron los municipios que cumplieran por lo menos tres de los siguientes criterios de vulnerabilidad y en los que UNICEF tuviera experiencia de trabajo: niveles bajos de desarrollo humano, pobreza multidimensional (infantil), violencia (tasa de homicidios), etnicidad (% Población de indígenas y afrohondureños) y vulnerabilidad ambiental (% del área amenazada) (UNICEF y KOICA, 2019). Por su parte el proyecto PLANE priorizó las áreas geográficas vulnerables con municipios afectados por violencia y migración, tanto rurales como urbanas, dado que allí se evidencian más intensamente los fenómenos que se quieren atacar (GAC y UNICEF, 2019).

¹⁷ Para el 2019 era de 91,2% en el I y II ciclo de Educación Básica, de 31,2% en el nivel de Educación Media, de 42,9% en el nivel de Educación Prebásica y sin dato para los 5 años en tercer grado de Educación Prebásica (Comisión Nacional de la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible, 2020).

Figura 1.1 - Mapa de municipios cubiertos por KOICA (rojo) y PLANE (azul)



KOICA	PLANE
25 municipios en 6 departamentos del País: Copán* , Intibucá , Lempira, Santa Bárbara , Francisco Morazán , Gracias a Dios (Mosquitia Hondureña)	15 municipios de 7 departamentos del país que tienen mayores niveles de violencia en el norte del país: Atlántida, Copán , Cortés, Francisco Morazán , Intibucá , Santa Bárbara y Yoro

Nota: Los departamentos señalados en rojo, son comunes a ambos proyectos

Fuente: Econometría a partir de (UNICEFb, 2022) (UNICEF, 2022)

En relación con los sujetos titulares de derechos con quienes se trabaja, existen semejanzas y diferencias. La similitud está en el énfasis en la atención de niñas y adolescentes mujeres; sin embargo, en KOICA la meta está centrada en edades entre 6 y 17 años por estar concentrado en población en edad escolar, mientras que en PLANE lo está entre 10 y 19 años por su foco en adolescentes más vulnerables a la violencia en las comunidades y en la escuela. Por otra parte, ambos proyectos también atienden niños y adolescentes hombres, aunque en menor proporción, y consideran la capacitación de docentes y consejos de educación municipal, escolares y de padres de familia, como garantes de derechos que deben ser fortalecido. Cada proyecto establece unas metas que se complementan entre sí, puesto que actúan en distintos municipios, lo cual suma para la contribución al cambio. Los beneficiarios específicos se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 1-3 - Beneficiarios directos (sujetos y garantes de derechos) de los proyectos KOICA y PLANE

LÍNEA DE TRABAJO	META DE BENEFICIARIOS		TOTAL
	KOICA	PLANE	
	Niñas, niños y adolescentes (sujetos de derechos)		
Educación inclusiva, amable y de calidad	<ul style="list-style-type: none"> 5.000 niñas y adolescentes mujeres de 6 a 17 años. 5.000 niños y adolescentes varones de 6 a 17 años. 	35.000 adolescentes (70% son mujeres) en Programas de aprendizaje flexible (acelerado y puentes de aprendizaje, etc.):	45.000 niñas, niños y adolescentes: 29.500 mujeres, 15.500 hombres
Educación Intercultural Bilingüe	4.000 niñas y adolescentes de 6 a 17 años de edad de Pueblos Indígenas Lenca, Miskito, Maya-Chortí, Tolupán.		4.000 niñas y adolescentes indígenas
Educación inclusiva para discapacidad en las escuelas	1.000 niñas y adolescentes con discapacidad de 6 a 17 años		1.000 niñas y adolescentes con discapacidad
Atención a migrantes	2.000 niñas y adolescentes (6-17 años) retornadas incorporadas a la escuela o a modalidades alternativas	2.200 niñas, niños y adolescentes en servicios de protección para migrantes	4.200 niñas, niños y adolescentes migrantes
WASH en las escuelas y resiliencia al cambio climático – educación sobre manejo de higiene menstrual	8.000 niñas y adolescentes.		8.000 niñas y adolescentes
Educación para la resiliencia ante el cambio climático	4.000 niñas y adolescentes en nueve municipios vulnerables a amenazas climáticas.		4.000 niñas y adolescentes
Entornos de aprendizaje seguros	<ul style="list-style-type: none"> 40.000 niñas y adolescentes con apoyo psicosocial en contextos de violencia 	40.000 adolescentes. 70% mujeres	110.000 niñas, niños y adolescentes: 68.000 mujeres

LÍNEA DE TRABAJO	META DE BENEFICIARIOS		TOTAL
	KOICA	PLANE	
	<ul style="list-style-type: none"> 30.000 niños y adolescentes varones, de 6 a 17 años con apoyo psicosocial en contextos de violencia 		42.000 hombres
Adultos y comités (garantes de derechos)			
Nota: KOICA los denomina beneficiarios indirectos y PLANE, beneficiarios directos.			
Formación de docentes	3000 profesores capacitados en prevención, detección, denuncia y derivación de casos de violencia contra niñas y adolescentes	5.000 docentes y personal educativo (70% son mujeres) formados.	8.000 docentes
Capacitación de funcionarios		1.500 funcionarios incluidos 15 COMDE (Consejos Municipales de Desarrollo Educativo) con capacitación de funcionarios de educación gubernamentales.	1.500 funcionarios
Apoyo a comités	<ul style="list-style-type: none"> Consejos municipales de educación: 37 CED y Asociaciones de padres de familia: 370 2500 niños en consejos escolares. 	5.100 miembros de COMDE, Consejos Educativos de Desarrollo (CED) y/o Asociaciones de padres de Familia (APF) reciben apoyo técnico a Comités	No se pueden sumar estos beneficiarios, por estar definidos de manera distinta, unos grupales y otros individuales

Fuentes: Para KOICA: (UNICEF y KOICA, 2019); Para PLANE: (GAC y UNICEF, 2019)

En una perspectiva de derechos, los garantes de los derechos de NNA son el Estado, la sociedad civil y la familia. Con base en la información anterior, en los dos proyectos, el Estado está representado en las escuelas, los docentes y sus consejos, así como en la participación que tengan los gobiernos municipales e instancias departamentales que fueron involucrados y de entidades del gobierno central como la SEDUC, INAMI, USINIEH, DECOAS, y DINAF. La sociedad civil juega un papel fundamental de garante a través de los proyectos KOICA y PLANE, pero también por medio de los socios implementadores y de los miembros de la comunidad participantes en los COMDE. Las familias, son involucradas en los trabajos que se realizan en las asociaciones de padres de familia. Los principales socios implementadores se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 1-4 Principales socios implementadores

SOCIOS IMPLEMENTADORES ¹⁸	CONTRIBUCIÓN
Save The Children	Educación en emergencias con enfoque que integra sus estrategias de desarrollo de resiliencia dentro de un desarrollo más amplio. Trabajo con una perspectiva de género para lograr resultados de igualdad y equidad de género
ChildFund	Implementación del proyecto "Reimaginando la Escuela: Una propuesta de educación flexible y colaborativa"
PLAN Internacional ¹⁹	Programas transformadores de género: (1) Nosotras lideramos el cambio, (2) Vivo libre de violencia basada en género y (3) Yo decido sobre mi vida y mi cuerpo.
Fundación Nacional Para el Desarrollo de Honduras (FUNADEH)	Fortalecimiento del sistema educativo, en el desarrollo de capacidades comunitarias para hacer frente a la violencia. Trabajaron en mutuo apoyo con el de CVG.
Asociación Mujeres en las Artes (MUA)	
Goal de Honduras	Planes de Seguridad Escolar en el marco de Servicios de ASH resiliente al clima en Centros educativos con enfoque de género.
Pure Water For The World (PWW)	
ACOES (Asociación, Colaboración y Esfuerzo)	Apoyo a la atención educativa derivada de la pandemia de la Covid 19 en zonas marginales urbanas, periurbanas y rurales de Honduras.
Asociación Bayan	Apoyo educativo a adolescentes a través del Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), durante la pandemia del COVID-19.
Fundación Pestalozzi	Educación Intercultural Bilingüe

Los **presupuestos** planteados para cada proyecto se muestran en el cuadro siguiente de manera desagregada.

Cuadro 1-5 - Presupuesto de los proyectos

KOICA	
CATEGORÍA	PRESUPUESTO TOTAL (USD)

¹⁹ Plan Internacional Honduras fue identificado por UNICEF como socio relevante para la evaluación, pero Plan Internacional precisó que no había trabajado en los proyectos y su vínculo con UNICEF era a través del área de Protección.

KOICA	
RESULTADO 1	
Producto 1.1: Los Consejos Municipales de Desarrollo Educativo y los Consejos de Desarrollo Escolar en los municipios seleccionados tienen capacidad de participación en la gestión educativa a nivel local para mejorar el acceso y la calidad de una educación libre de violencia.	563.248,00
Producto 1.2: Los equipos educativos de los departamentos y municipios seleccionados han adquirido competencias para implementar el modelo de gestión descentralizado de la calidad educativa y el desarrollo de alternativas educativas para niñas y adolescentes desescolarizados	1.233.100,00
Producto 1.3: El sistema educativo nacional ha desarrollado la capacidad de redefinir su marco de política educativa, normas y modelos de gestión basados en evidencia para una educación inclusiva y de calidad que promueva la igualdad de género.	457.700,00
Total, Resultado 1	2.254.048,0
RESULTADO 2	
Producto 2.1: Escuelas y comunidades de los municipios seleccionados han desarrollado su capacidad para promover agua, saneamiento e higiene y resiliencia al cambio climático con enfoque de género.	673.379,00
Producto 2.2.: Las niñas tienen las competencias que necesitan para prevenir la violencia y garantizar la protección contra la violencia, incluida la violencia de género y el castigo corporal en la comunidad y en las escuelas.	799.980,00
Salida 2.3: Las escuelas cuentan con espacios y personal capacitado para la atención psicológica a víctimas de violencia y consejería escolar	976.440,00
Total, resultado 2	2.449.799,00
Total, proyecto	4.703.847,00
PLANE	
CATEGORÍA	PRESUPUESTO TOTAL (CAD)
Personal inicial y costos de personal	743.408,99
Servicios contractuales	136.943,76
Costos operativos y otros	52.169,06
Suministros, Materiales	80.862,04
Equipamiento, Vehículos y Muebles	101.729,65
Viajes	80.000,00
Transferencias iniciales de efectivo a IPs	3.573.553,18
Transferencia de fondos adicionales en efectivo	644.000,00
Subtotal programa país	5.412.666,64
Gastos Generales NYHQ (8%)	470.666,66
Total, Honduras (CAD)	5.883.333,30

Fuentes: para KOICA: (UNICEF, 2021); para PLANE: (GAC y UNICEF, 2019)

Por último, los enfoques que sustentan, tanto los planteamientos como las prácticas de los Planes de País de UNICEF y de los dos proyectos son: (i) enfoque de derechos humanos, (ii) enfoque de género y (iii) enfoque de resiliencia, como se describe en el siguiente cuadro:

Cuadro 1-6 - Enfoques que sustentan la contribución de UNICEF

DERECHOS	GÉNERO	RESILIENCIA
<p>Enfoque de derechos. (Organización de las Naciones Unidas, 1989). (GAC y UNICEF, 2019) (Cillero, s.f.); (Organización de las Naciones Unidas, 1989); (Organización de las Naciones Unidas, 1989); (OEA, 2008)</p> <p>Este enfoque asume una perspectiva de “protección integral” que incluye a todos los niños, niñas y adolescentes y la garantía de todos sus derechos, así como la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato. En este proyecto, en particular, se resaltan los siguientes derechos:</p> <p>El derecho a la educación: no solo se trata del acceso y la permanencia dentro del sistema educativo, sino de la oferta de una educación inclusiva, pertinente, flexible y de calidad que permita el aprendizaje y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Esta perspectiva, está incluida en la</p>	<p>Enfoque de género. Este enfoque considera patrones y mecanismos de desigualdad, discriminación, victimización y vulneración de derechos por razones de sexo o género. También permite abordar las transformaciones culturales y las acciones de promoción, prevención, atención, protección y reparación de las personas para buscar la equidad cultural y la igualdad de derechos. En tal sentido el GAP (UNICEF, 2017) 2018-2021 se articula alrededor de dos temas; la igualdad entre niñas y niños y la igualdad de género en la atención y el apoyo a todos los niños. Los resultados planteados para el primer tema apuntan a: asistencia sanitaria y nutrición equitativas; igualdad de género en acceso, retención escolar y aprendizaje; prevención y respuesta a la violencia de género; funciones, expectativas y prácticas no discriminatorias en función del género. El segundo tema plantea como objetivos; atención materna de calidad; igualdad de género presente en los sistemas</p>	<p>Enfoque de resiliencia. Los proyectos plantean un enfoque de resiliencia contra situaciones de violencia y contra los efectos del cambio climático. La resiliencia, se entiende como la capacidad de un individuo o grupo para enfrentarse, protegerse o resistirse ante a circunstancias adversas o potencialmente destructivas (Pereira, 2007) y para recuperarse saliendo fortalecido y con más recursos proyectándose en el futuro Pereira (2007) y Kreuz (2007). La resiliencia nunca es una característica absoluta ni se adquiere para siempre, sino que es un proceso dinámico y evolutivo que varía según las circunstancias, la naturaleza del evento, el momento de la vida, los factores de personalidad, las circunstancias sociales y familiares. Tampoco es una característica individual</p>

DERECHOS	GÉNERO	RESILIENCIA
<p>mirada de lograr ambientes seguros y de aprendizaje que buscan los proyectos.</p> <p>Derecho a la participación: basado en el reconocimiento de la capacidad de niñas, niños y adolescentes para estar activos y tomar decisiones (Cillero, s.f.), en los proyectos objeto de estudio, se les considera participes activos en su proceso de aprendizaje y además en organismos de decisión como los CED.</p> <p>El derecho a la inclusión y a la no discriminación: en los proyectos se refleja en la inclusión de beneficiarios sin importar etnia, lengua, sexo o género, pobreza, presencia de alguna discapacidad e incluso, estar en conflicto con la ley. En los casos de comunidades étnicas, este derecho se relaciona con en el principio de interculturalidad que presupone el diálogo y la comunicación igualitarios entre culturas con miras a la construcción de una sociedad más democrática.</p> <p>El derecho a la protección contra la violencia: una manera en que este derecho se evidencia en los proyectos objeto de estudio está en el respaldo a la Declaración de Escuelas Seguras “que adopta un enfoque integral de la seguridad escolar y promueve el examen de los riesgos sociales de la escuela.” (GAC y UNICEF, 2019, pág. 14).</p> <p>El derecho a ser protegido en situaciones de desplazamiento o migración: en muchos casos las niñas, niños y adolescentes se ven obligados a hacerlo por causas de pobreza, violencia o exclusión (OEA, 2008). Por ello, el apoyo a las poblaciones marginadas de refugiados y migrantes en el Triángulo Norte buscan, entre otras, garantizar el acceso a oportunidades educativas y capacitación en habilidades (GAC y UNICEF, 2019).</p>	<p>de salud comunitarios; igualdad de género en la enseñanza y en los sistemas educativos; sistemas de agua, saneamiento e higiene que tengan en cuenta las cuestiones de género.</p> <p>En coherencia con lo anterior, en el proyecto PLANE la igualdad de género aborda las diferencias de poder existentes debido a las normas sociales de género, defendiendo un enfoque feminista para proteger y promover los derechos humanos, aumentar la participación en la toma de decisiones equitativa y reconocer la importancia de la igualdad de género y su papel en la comunidad. Este enfoque incluye también a la población LBGTIQ+. Por su parte el proyecto de KOICA establece la igualdad de género y la educación de las niñas como su núcleo, con un abordaje de las necesidades específicas de las niñas y adolescentes más vulnerables con la intención de reducir la desigualdad basada en la feminización de la pobreza. En tal sentido, entre otras, promueve la reducción de la brecha de género en el acceso a los servicios de agua, saneamiento e higiene, a través de prácticas de manejo de higiene menstrual, manejo de higiene menstrual en niñas y adolescentes en los niveles de educación básica y media básica.</p>	<p>que se posea sino un proceso que se construye en las interacciones humanas Pereira (2007) y Kreuz (2007). Dentro de este enfoque caben entonces, los principios de educación en emergencias organizados en los Estándares mínimos de la Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) que se toman como fundamento dentro del proyecto de PLANE. También puede incluirse en este enfoque, el concepto de habilidades para la vida que aborda el proyecto de PLANE (GAC y UNICEF, 2019) y que entiende como aquellas destrezas y habilidades para un comportamiento positivo que permiten a las personas adaptarse y enfrentar de manera efectiva las demandas y los desafíos de la vida cotidiana. Estas habilidades, si bien no se desarrollan exclusivamente para situaciones de crisis, según la INEE (2010) citado por GAC y UNICEF (2019), pueden ser muy necesarias en ellas puesto que son muy relevantes y aplicables en los contextos locales y de emergencia.</p>

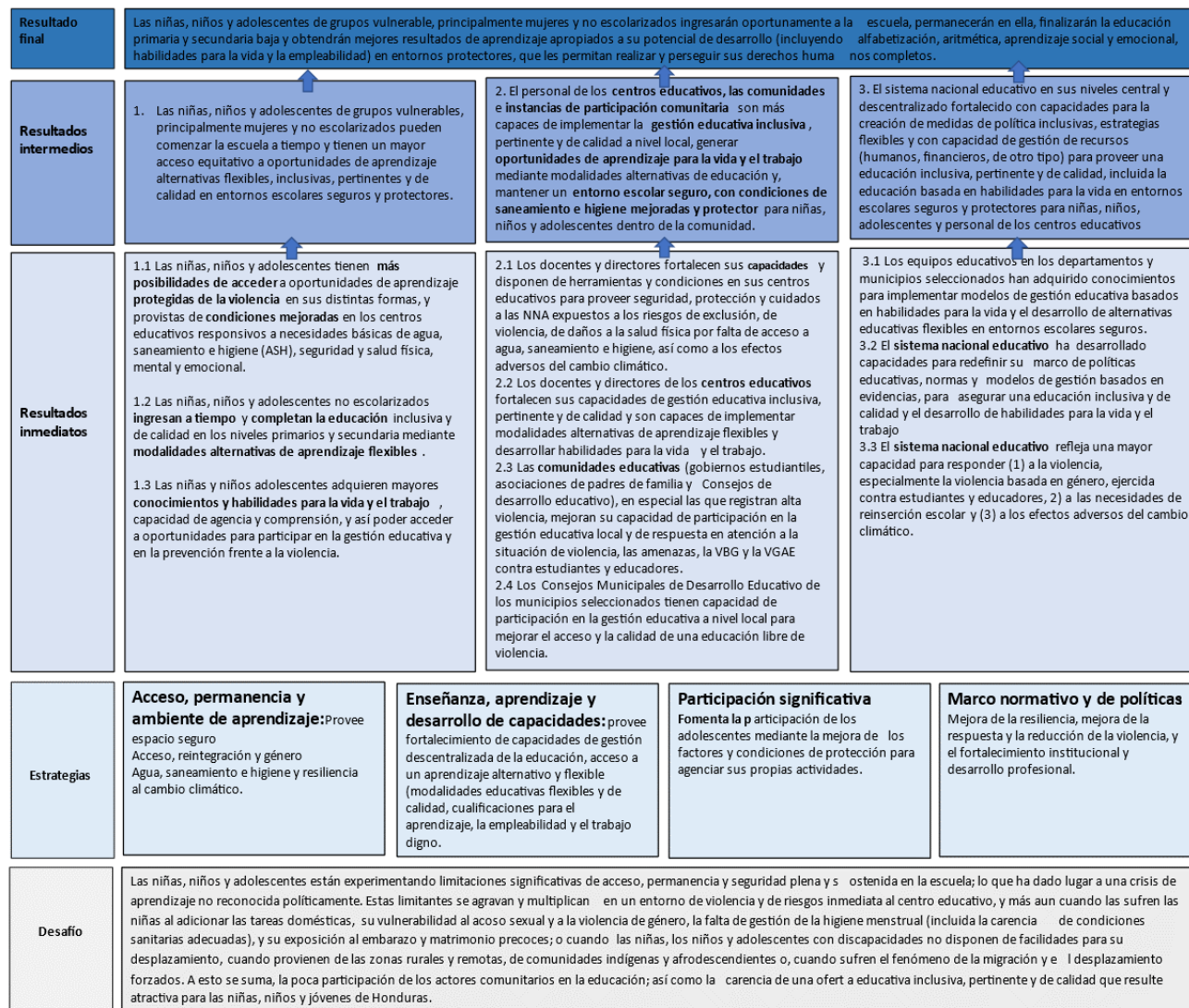
Fuente: Econometría, 2023

1.3 ADAPTACIÓN DE LA TEORÍA DEL CAMBIO INTEGRADA DE AMBOS PROYECTOS

Debido a la similitud y complementariedad de los resultados, estrategias y actividades que configuran los proyectos PLANE y KOICA, y teniendo en cuenta la importancia de estructurar una Teoría del Cambio (TdC) común a los dos proyectos como marco de análisis para la evaluación de la contribución de UNICEF a entornos seguros y pertinentes de aprendizaje, se construyó una TdC integrada que siguió un proceso metodológico basado en la revisión y análisis comparativo de diferentes documentos y de discusión y análisis entre los diferentes equipos de trabajo de UNICEF y el equipo evaluador²⁰. La TdC integrada de ambos proyectos, que se presenta en la siguiente figura, se constituyó en el marco de evaluación, por lo que en el diseño metodológico se correlacionaron sus diferentes elementos con las preguntas y criterios de evaluación (como se puede ver en la matriz de evaluación - Anexo 3) de tal manera que se cada una de ellas se concretara en los elementos concretos del marco de resultado de los dos proyectos en términos de sus resultados inmediatos, intermedios y final, y tomando en consideración sus supuestos y desafíos. Así las cosas, en la descripción de los resultados por criterio que se da en el capítulo 4, se retoman los elementos de la TdC para analizar los hallazgos en el marco de los resultados esperados por ambos proyectos.

²⁰ La metodología implementada para la construcción de esta TdC así como el detalle de los supuestos, desafíos y resultados se presentan en el Anexo 2.

Figura 1.2 - Teoría de cambio integrada (Proyecto PLANE y KOICA de UNICEF)



Fuente: Econometría a partir de la documentación revisada

Capítulo 2

PROPÓSITOS, OBJETIVO Y ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

Esta es una evaluación principalmente formativa cuyos propósitos esenciales son: (i) aprender de la experiencia, (ii) evidenciar los principales logros y cambios en los beneficiarios, (iii) identificar puntos a fortalecer en una estrategia de salida para dotar de sostenibilidad los logros conseguidos, (iv) documentar buenas prácticas y lecciones aprendidas que apoyen la formulación de nuevos perfiles de proyectos que permitan movilizar nuevos recursos para dar continuidad a las iniciativas, así como apalancar recursos para dar continuidad a las iniciativas y llevarlas a escala a otros municipios, (v) rendir cuentas a la cooperación canadiense y coreana y (vi) mejorar la implementación del componente de educación dentro del Programa de País de UNICEF hasta el 2026.

Una evaluación formativa busca mejorar o reorientar el accionar del responsable del programa, y propende por fundamentar las decisiones relativas a la realización de cambios que se deban hacer para mejorar la operación del programa (Rogers, 2014). Además, hay elementos de un enfoque sumativo, en el sentido que la evaluación sirve también para rendir cuentas a los donantes.

El **objetivo general** de la evaluación, en línea con los TdR, es realizar una valoración de la contribución de UNICEF, a través de dos proyectos recientes financiados por la cooperación de Corea y Canadá, a la propiciación y/o fortalecimiento de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje en 39 municipios del país. Esto a través de los objetivos específicos listados en la siguiente figura:

Figura 2.1 - Objetivos específicos

1. Valorar la **pertinencia** de la propuesta planteada a través de los proyectos mencionados para alcanzar el objetivo de propiciar entornos seguros de aprendizaje relevantes al contexto nacional, cumpliendo estándares de calidad reconocidos por la normativa y política pública nacional e internacional.
2. Evidenciar los **resultados alcanzados hasta ahora** por medio de la implementación de los dos proyectos y cómo han contribuido al establecimiento y consolidación de entornos que brinden mayores oportunidades a los niños, niñas y adolescentes para tener acceso a un aprendizaje con calidad.
3. Identificar cuáles fueron las principales **dificultades o desafíos** en la implementación para lograr los resultados pretendidos y valorar las acciones o **adaptaciones** que se realizaron para superarlos, especialmente en el contexto de la pandemia y el embate de las tormentas tropicales ETA e IOTA.
4. Analizar la **eficiencia en el uso de los recursos humanos, financieros y técnicos** en el marco de la implementación de estos dos proyectos para alcanzar el objetivo de fortalecer propiciar entornos seguros y pertinentes de aprendizaje
5. Identificar las **oportunidades, actores y acciones clave para generar sostenibilidad** de las iniciativas implementadas a nivel central y local que deben tomarse en cuenta para el diseño de una estrategia de salida de ambos proyectos.
6. Documentar las **buenas prácticas y lecciones aprendidas** que se pueden extraer de la experiencia de estos dos proyectos para poder no solamente aplicarlas en el ajuste del cierre de estos proyectos y nuevas iniciativas con el mismo objetivo, sino para generar mayor visibilidad que permita movilizar nuevos recursos para la réplica en otros municipios.
7. Alimentar un **análisis multipaís** en el caso el Proyecto PLANE a partir de las evaluaciones realizadas de manera separada por las Oficinas de Guatemala, El Salvador y Honduras que permita tener una perspectiva subregional de los principales logros, desafíos y lecciones de la implementación del Proyecto en los 3 países.

Fuente: Términos de Referencia²¹

2.1 ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

El alcance de la evaluación se enfoca **temáticamente** en las principales líneas programáticas²² de los proyectos Educación inclusiva y segura para niñas en Honduras (KOICA) y Entornos protectores de aprendizaje y crianza (PLANE). **Cronológicamente** se acota al período entre finales del 2019 y mediados de 2022 y **geográficamente**, considerando los 39 municipios que han sido objeto de apoyo directo²³.

Se prestó particular atención de la evaluación en los procesos de institucionalización con la SEDUC y actores locales, así como en aquellos de adaptación al contexto de la pandemia y los desastres naturales, y en los logros alcanzados en materia de género. Es preciso aclarar que, conforme señalan los TdR, **la evaluación no cubre** en particular líneas programáticas que tengan que ver con modelos de educación intercultural bilingüe o personas con discapacidad. También se resalta que la evaluación es un análisis de contribución de UNICEF²⁴ más que de los proyectos en sí mismos. No se trata, por tanto, de una evaluación de atribución, pues para ella sería necesario un análisis de grupos de control, para verificar la

²¹ También es indispensable señalar que esta evaluación alimentará un análisis subregional basado en evaluaciones que se hacen en los 3 países para hacer una valoración del proyecto PLANE. Por lo tanto, sujeto a la disponibilidad de la información de evaluación que proporcionen las Oficinas de UNICEF de Guatemala y El Salvador al tiempo del presente proyecto se realizará "(...) un análisis multipaís en el caso el Proyecto PLANE a partir de las evaluaciones realizadas de manera separada por las Oficinas de Guatemala, El Salvador y Honduras que permita tener una perspectiva subregional de los principales logros, desafíos y lecciones de la implementación del Proyecto en los 3 países" TdR Pág. 14. Esto corresponde al séptimo objetivo específico de la evaluación.

²² Como parte de las líneas programáticas se encuentran las modalidades alternativas: Sistema de Aprendizaje Tutorial; Asociación, Colaboración y Esfuerzo; Pasaporte de aprendizaje; Puentes educativos para nivelar y/o recuperar aprendizajes y prevenir deserción; Modelos de apoyo psicoemocional en las escuelas; Modelos de formación de habilidades para la vida para promover el emprendedurismo y la empleabilidad; Modelos desde WASH para fomentar prácticas de higiene menstrual y lavado de manos y Prevención de violencia basada en género en las escuelas.

²³ Los municipios cubiertos por **PLANE** son Atlántida (La Ceiba y Tela); Copán (Santa Rosa de Copán y Nueva Arcadia); Cortés (San Pedro Sula, Choloma, Omoa, Puerto Cortés, Villanueva y La Lima); Fco. Morazán - Distrito Central; Lempira (Gracias y Lepaera); Santa Bárbara (San Luis); Yoro (El Progreso). Los municipios cubiertos por **KOICA** son Copán (Corquín, Dulce Nombre, La Unión y San Jerónimo); Fco. Morazán - Distrito Central; Gracias a Dios (Puerto Lempira); Intibucá (La Esperanza, Dolores, Intibucá, Jesús de Otoro, Masaguara, San Isidro, San Miguelito y Yamaranguila); Lempira (Belén, La Campa, La Iguala, San Manuel Colohete, San Sebastián y San Marcos de Cajuín) y Santa Bárbara (Azacualpa, Petoa, San José de Colinas, San Pedro Zacapa y Las Vegas).

²⁴ En línea con los estándares metodológicos de UNEG referidos en el Cpendium of EvaluationMethods Reviewed -Volume 1 (UNEG, 2020).

consistencia de la relación causal cuando todos los resultados finales observados en un grupo determinado tienen los mismos productos intermedios, entre otros.

2.2 USOS Y USUARIOS DE LA EVALUACIÓN

Dentro de los principales usuarios de la evaluación se tiene, además de UNICEF Honduras, al Gobierno de Honduras, la Cooperación Coreana y la Cooperación Canadiense, organizaciones sociales de base y comunitarias, organizaciones de adolescentes y de madres o padres de familia y la academia, como se muestra en la siguiente figura, en la que se definen los potenciales usos para cada actor.

Figura 2.2 - Usuarios y usos de la evaluación

Usuarios primarios	
UNICEF Honduras	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar aprendizaje y valoración de lo realizado por UNICEF en el área de educación para rendir cuentas, identificar mecanismos de sostenibilidad para lo alcanzado, posicionarse mejor para movilizar recursos para dar continuidad a las iniciativas y a la vez informar el diseño de estrategias de cara al resto de la implementación del Programa de País 2022-2026.
Gobierno de Honduras: Secretaría de Educación y Gobiernos Municipales	<ul style="list-style-type: none"> Informar la toma de decisiones, la formulación de planes y prioridades sectoriales y el diseño de políticas y programas públicos del sector educativo por medio de las lecciones aprendidas y los hallazgos de la evaluación de lo que funcionó y no funcionó.
Cooperación de Corea y Canadá	<ul style="list-style-type: none"> Contar con evidencia independiente de la contribución de UNICEF a propiciar mayor acceso a una educación de calidad por medio de la promoción de espacios seguros y pertinentes de aprendizaje.
Organizaciones sociales de base y comunitarias, incluyendo COMDEs y CEDs	<ul style="list-style-type: none"> Informar a estas organizaciones sobre el importante rol que pueden jugar en la mejora o complemento de los servicios de educación, por medio de los hallazgos relacionados con el papel de este tipo de organizaciones en las iniciativas implementadas por UNICEF.
UNICEF Guatemala y UNICEF El Salvador	<ul style="list-style-type: none"> Contribuir al aprendizaje y valoración de lo realizado por UNICEF en el marco del proyecto subregional PLANE para rendir cuentas, identificar mecanismos de sostenibilidad para lo alcanzado, posicionarse mejor para movilizar recursos para dar continuidad a las iniciativas desarrolladas.
Usuarios secundarios	
Organizaciones de adolescentes y de padres/madres de familia	<ul style="list-style-type: none"> Informar de mejor manera a la demanda para que puedan exigir servicios educativos y de protección que cumplan estándares reconocidos de calidad.
Academia	<ul style="list-style-type: none"> Los hallazgos de la evaluación servirán para ampliar una agenda de gestión de conocimiento.

Fuente: Econometría, 2023, a partir de los TdR

Capítulo 3

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN

3.1 MARCO DE PREGUNTAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

En esta sección se presentan las preguntas evaluativas, enmarcadas dentro de los cinco criterios analizados: pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad. Es de resaltar que se trabajó transversalmente el enfoque derechos humanos, inclusión e igualdad de género. Todo ello se integró a través de la matriz de evaluación (Anexo 43) y mediante la adaptación de instrumentos de indagación que permitieron analizar datos de manera separada por género y para poblaciones vulnerables (Anexo 6). A continuación, las preguntas de evaluación se presentan agrupadas por criterio.

3.1.1 Pertinencia

“Grado en que objetivos y el diseño de la intervención responden a necesidades, políticas y prioridades de beneficiarios, socios/instituciones y país, así como a las prioridades globales, y lo siguen haciendo aun cuando cambien las circunstancias” (OECD, 2020, pág. 7). Relativo a este criterio se trabajó sobre las preguntas listadas en el siguiente cuadro.

Cuadro 3-1 - Preguntas evaluativas en el criterio de pertinencia

1.1. ¿Hasta qué punto responde el diseño de los Proyectos financiados por KOICA y Canadá a la necesidad en el país de que los NNA tengan mayor acceso a espacios seguros y protectores para potenciar un aprendizaje de calidad?	Objetivo específico 1
--	-----------------------

1.2. ¿En qué medida las modalidades alternativas y flexibles promovidas en el marco de ambos proyectos se adaptaron o se hicieron relevantes para eliminar barreras de género, culturales, y de aprendizaje que permitieran un mayor acceso e inclusión de grupos vulnerables como las niñas, niños/as y adolescentes de sectores rurales, poblaciones indígenas o afro-hondureños o niños/as migrantes?	Objetivo específico 1
1.3. ¿Cuáles fueron las adaptaciones más importantes que funcionaron exitosamente para continuar con la implementación de las acciones planificadas en los dos Proyectos en el contexto de la pandemia y el embate de las tormentas tropicales ETA e IOTA?	Objetivo específico 3

Fuente: Econometría a partir de los TdR

3.1.2 Coherencia

“Compatibilidad de la intervención con otras intervenciones en un país, sector o institución” (OECD, 2020, pág. 9).

Cuadro 3-2 - Preguntas evaluativas en el criterio de coherencia

2.1. ¿Cómo se complementaron los Proyectos financiados por KOICA y Canadá (a) entre sí y (b) con otras iniciativas del sector educación fuera de UNICEF en los municipios priorizados para lograr el propósito de ampliar el acceso de los NNA a una educación inclusiva y de calidad en un ambiente seguro y protector para los NNA? ¿Se logró complementariedad con otras iniciativas similares de otros actores?	Objetivo específico 4
2.2. ¿Qué brechas en el cumplimiento de estándares nacionales e internacionales se pueden evidenciar en la implementación de las modalidades promovidas por ambos proyectos y en su modalidad conjunta para lograr una educación inclusiva y de calidad en un ambiente seguro y protector para los NNA?	Objetivo específico 1
2.3. ¿En qué medida se logró permeable el enfoque de resiliencia en la implementación de ambos proyectos para fortalecer el nexo entre el desarrollo y la acción humanitaria?	Objetivo específico 3

Fuente: Econometría a partir de los TdR

3.1.3 Eficacia

“El grado en el que la intervención ha logrado, o se espera que logre, sus objetivos y sus resultados, incluyendo los resultados diferenciados entre grupos” (OECD, 2020, pág. 10).

Cuadro 3-3 - Preguntas evaluativas en el criterio de eficacia

3.1. ¿En qué medida se ha contribuido y se han alcanzado los resultados planteados en el marco de los Proyectos financiados por KOICA y Canadá relacionados con ampliar el acceso de los NNA a espacios seguros, protectores y pertinentes de aprendizaje, tanto a nivel central como local?	Objetivo específico 2
3.2. ¿Hasta ahora, cuáles han sido los resultados evidenciables y diferenciados de estos dos Proyectos en términos de género e inclusión de grupos vulnerables? ¿Se han logrado resultados en la prevención y/o eliminación de la violencia basada en género y eliminación de estereotipos de género?	Objetivo específico 2
3.3. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas y buenas prácticas observadas durante la implementación de ambos proyectos para propiciar espacios seguros de aprendizaje?	Objetivo específico 6
3.4. ¿Cuáles fueron las principales dificultades o desafíos en la implementación para lograr los resultados pretendidos para propiciar espacios seguros de aprendizaje?	Objetivo específico 3

Fuente: Econometría a partir de los TdR

3.1.4 Eficiencia

“Grado en el que la intervención produce, o es probable produzca, resultados de manera económica y a tiempo” (OECD, 2020, pág. 11).

Cuadro 3-4 - Preguntas evaluativas en el criterio de eficiencia

4.1. ¿En qué medida los recursos humanos y financieros invertidos en los Proyectos financiados por KOICA y Canadá han resultado adecuados para lograr una contribución significativa en la propiciación y fortalecimiento de espacios seguros y pertinentes de aprendizaje?	Objetivo específico 4
4.2. ¿Ha sido adecuado el sistema de gestión y seguimiento implementado en los dos Proyectos para valorar con evidencia sólida la contribución a fortalecer espacios seguros de aprendizaje?	Objetivo específico 4

Fuente: Econometría a partir de los TdR

3.1.5 Sostenibilidad

“El Grado en que los beneficios netos de la intervención continúan o es probable que continúen” (OECD, 2020, pág. 13).

Cuadro 3-5 - Preguntas evaluativas en el criterio de sostenibilidad

5.1. ¿Cuáles fueron las previsiones que se tomaron para lograr un anclaje normativo e institucional de las modalidades alternativas promovidas en la implementación de los Proyectos financiados por KOICA y Canadá para asegurar su continuidad en el tiempo?	Objetivo específico 5
5.2. ¿Cuáles han sido los factores y actores clave que han favorecido que algunas modalidades alternativas y flexibles implementadas hayan resultado exitosas y con alto potencial de escalonamiento?	Objetivo específico 6
5.3. ¿Se generaron espacios de participación y aprendizaje en busca de la sostenibilidad de las iniciativas más relevantes implementadas en ambos proyectos?	Objetivo específico 5

5.4. ¿Qué oportunidades se identifican para mantener los resultados alcanzados hasta ahora y replicar la implementación en otros municipios del país?	Objetivo específico 5
---	-----------------------

Fuente: Econometría a partir de los TdR

3.2 ENFOQUE DE GÉNERO Y DERECHOS HUMANOS EN LA EVALUACIÓN

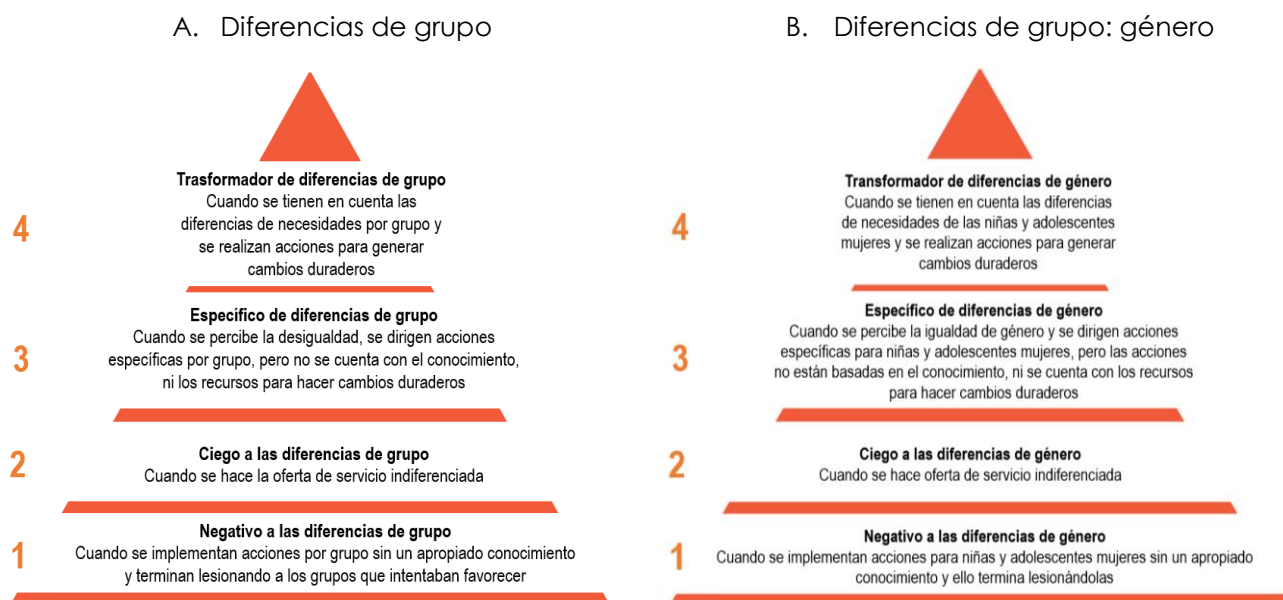
Es importante aclarar que en la ejecución de la evaluación se guardó especial observancia de la **equidad y la igualdad de género**. La primera entendida como que NNA tienen la oportunidad de sobrevivir, desarrollarse y alcanzar su máximo potencial, sin ser objeto de discriminación, parcialidad o favoritismo. La segunda entendida como la promoción de la igualdad de derechos de las mujeres y las niñas, apoyando su plena participación en el desarrollo político, social y económico de sus comunidades. En cuanto al enfoque de derechos humanos y género, este se introdujo en la evaluación a través de los instrumentos de recolección, la selección de las personas a ser consultadas, los protocolos de aplicación para el levantamiento de la información cualitativa, la búsqueda, selección e interpretación de documentación y bases de datos cuantitativas a las que se tuvo acceso durante la evaluación y, finalmente, en el análisis de hallazgos y su presentación.

Como parte fundamental de los derechos humanos, la UNEG cuenta con estándares respecto a la inclusión del enfoque de género en las evaluaciones. Econometría acogió tales lineamientos y por ello, en todo el proceso de la evaluación se incluyeron indicadores diferenciales de género, equidad e inclusión, y de derechos humanos, que permitieron identificar las voces de los sujetos de derechos y de los garantes de derechos en las actividades de la intervención de UNICEF y llegar a lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones integrando estas perspectivas. De hecho, se identificó una fracción deseable de adolescentes mujeres y hombres a consultar, conforme se detallará en la sección metodológica.

Debe tenerse presente que los proyectos de KOICA y PLANE tienen en sí mismos un enfoque de género, materializado en varias líneas de trabajo: violencia contra las niñas, salud menstrual, inclusión educativa. Este enfoque permea las preguntas evaluativas, y específicamente se tienen desde los TdR dos preguntas directas al respecto: la pregunta 1.2. y la pregunta 3.2. Adicionalmente, para 12 de las 19 preguntas evaluativas el equipo consultor planteó y usó una escala a la medida de formación del juicio como se puede observar en la figura 3.1 y en detalle en el Anexo 3 (Matriz de evaluación).

Ahora bien, la información levantada o recolectada se trianguló teniendo presente la escala de sensibilidad diferencial adaptada a partir de OMS (2011) y PMA (2020) (Ver Figura 3.1 a continuación). La evaluación también fue sensible al género y a la diferencia de grupos de acuerdo con las posibilidades de conformación de la muestra en los levantamientos de información cualitativos que tuvieron lugar.

Figura 3.1 - Escala de respuesta al enfoque diferencial



Fuente: Adaptado por Econometría Consultores a partir de (OMS, 2011) (PMA, 2020)

3.3 METODOLOGÍA

La estrategia de evaluación para esta investigación involucra cuatro grandes componentes, como se presenta en la siguiente figura. El punto de partida fue una evaluación conceptual o de la concepción y diseño de los proyectos por medio del establecimiento de la TdC conjunta de las acciones de ambos proyectos mediante las cuales UNICEF contribuye a propiciar o fortalecer de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje.

Figura 3.2 - Componente de la estrategia general de evaluación



Fuente: Econometría, 2023

El segundo componente de la estrategia fue la comprensión a profundidad del marco de la evaluación, con miras a alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos; la estrategia de evaluación se basa en la matriz de evaluación (ver Anexo 3). Como puede notarse, en esa matriz a cada pregunta de investigación se le asoció su criterio de evaluación, el objetivo específico al que soporta, los indicadores y métodos de recolección asociados, relación con la TdC²⁵, una marcación de pertinencia del análisis diferencial por género o grupo²⁶, las fuentes y los métodos de recolección y la tipología de actores consultados. Como parte de esta etapa, y en línea con los estándares del Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG, 2020) se realizó un análisis de evaluabilidad (EA) (Ver Anexo 12) con el fin de identificar la disponibilidad y los vacíos de información que pudieran afectar o dificultar la evaluación de los criterios definidos en los TdR, las adaptaciones derivadas de este análisis que fue presentado en el Informe inicial, se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 3-6 Adaptaciones metodológicas derivadas del análisis de evaluabilidad

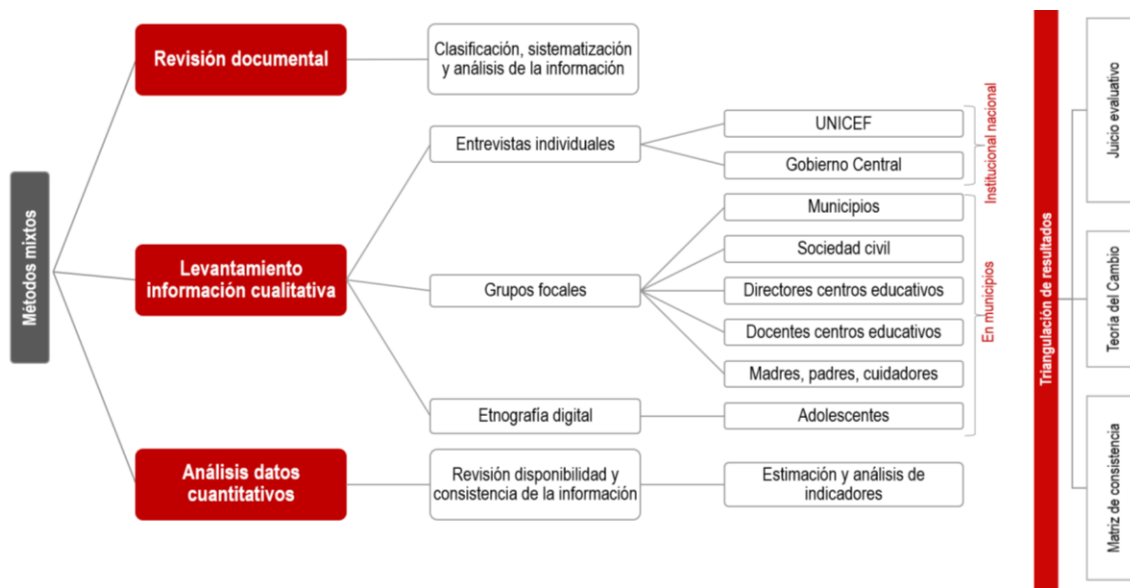
DIMENSIÓN	ADAPTACIÓN REALIZADA EN LA METODOLOGÍA
TdC	Dado que el modelo lógico de los dos proyectos no tiene el mismo nivel de desarrollo, y sólo PLANE contaba con una TdC explícita, fue necesario hacer una reconstrucción conjunta de la misma con el fin de tener definido un marco de evaluación.
Indicadores y sistemas de monitoreo y verificación de resultados	Si bien se tenía un marco de resultados en el cual se contaba con indicadores, se encontró que éstos tenían información incompleta, algunos no contaban con línea base, con mediciones de periodos o habían tenido cambios en la unidad de medida, lo cual imposibilitó hacer un análisis histórico de los avances. Ante esta situación se optó por tomar la información de logro de resultados reportada en la última versión de los Anual Reports.
	Los informes de visita programática no aportan información que permita hacer seguimiento estandarizado de los avances, por lo que fue necesario en el diseño de la evaluación analizar algunos indicadores del criterio de eficacia desde información cualitativa, primaria y documental.
	La información del SACE no está completa para todos los años de análisis, por lo que fue necesario omitir información del año 2020 en el análisis dado que no se contó con información que permitiera suplir esta carencia. Por tanto, se optó por el uso de registros administrativos del SACE, incluyendo información de 2019 y 2022; adicionalmente, el análisis de resultados se complementó con información documental descriptiva de los reportes periódicos de los proyectos.
	No fue posible hacer análisis relacionado con el logro académico dado que no contó con acceso a la información de la SEDUC relacionada con rendimiento académico, por lo que fue necesario abordar este resultado desde la percepción de los actores entrevistados.
	En los indicadores no se cuenta información que permita identificar resultados por otras variables asociadas a la equidad como: étnicas (población indígena y afro hondureña), ni para niñas y niños migrantes, por lo que no fue posible analizar estas desagregaciones en la evaluación y fue preciso indagar desde la información cualitativa sobre el cierre de brechas a población vulnerable
Adecuación de los recursos financieros para alcanzar los resultados esperados	En los Work Plans y Concept Papers de los proyectos se identificó información de recursos financieros; sin embargo, no se identificó registro de la manera en la que los recursos fueron invertidos para el logro de cada resultado y para cada período, por lo que este análisis debió ser limitado
	No se encontró referencias explícitas a los recursos humanos, por lo que su análisis tuvo que hacerse a partir de la percepción que dieron los actores consultados.

²⁵ Esta relación describe en qué forma cada pregunta de evaluación se apoyó sobre la TdC y en qué partes o elementos de ella se hizo énfasis, según la naturaleza de cada una de esas preguntas.

²⁶ Método de análisis, actuación y evaluación, que toma en cuenta las diversidades e inequidades de la población (...)
<https://www.minsalud.gov.co/Lists/Glosario/DispForm.aspx?ID=21>

El tercer componente de la evaluación para identificar el aporte de UNICEF a propiciar o fortalecer de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje a través de los proyectos correspondió al diseño e implementación de la metodología de métodos mixtos, en la cual se combinan el carácter positivista de lo cuantitativo con la dimensión interpretativa de lo cualitativo (Robson, 2002). Para esta evaluación se implementaron técnicas de revisión documental, levantamiento de información cualitativa y análisis de datos cuantitativos cuyos resultados fueron objeto de triangulación como se muestra en la siguiente figura.

Figura 3.3 - Estructura metodológica en el marco de métodos mixtos para la evaluación



Es necesario mencionar que esta investigación se realizó principalmente de manera presencial y se acudió a una forma híbrida combinando en menor medida métodos remotos²⁷ en los casos en que las agendas y disponibilidad de los informantes así lo demandaron. Esto permitió hacer más eficientes los procesos de recolección, ajustando a la medida de las necesidades o posibilidades de cada tipo de informante.

Finalmente, en el cuarto y último componente, se realizó la evaluación contando con la TdC general y aplicando técnicas de evaluación de procesos y de resultados (DNP, 2012). Como se mencionó previamente, la TdC se consideró para dar respuesta a cada pregunta evaluativa. La forma en que se planteó utilizar y efectivamente se utilizó aparece detallada y adaptada a cada pregunta evaluativa en la matriz de evaluación (Anexo 3).

3.3.1 Revisión de documentación

Como fuente de información para el desarrollo de la evaluación se realizó una revisión a profundidad de documentación que permitió al equipo consultor conocer los detalles de los proyectos, su contexto social, jurídico y administrativo, entre otros. Este conocimiento cimentó las bases para la evaluación conceptual que incluyó la actualización de la TdC y la construcción de un marco teórico robusto para la evaluación, y dio paso a la aplicación de técnicas de evaluación más precisas con el fin de generar información clave para las conclusiones y recomendaciones. Dentro de la revisión documental se resalta que en una primera etapa se realizó una división de documentos que dieran cuenta del contexto tanto del país, como de los proyectos; en una segunda etapa se realizó un barrido de documentos para comprobar su utilidad para la evaluación, ante lo cual resaltan elementos duplicados o no pertinentes para la evaluación teniendo como

²⁷ Es relevante mencionar que desde el inicio de la pandemia Econometría consultores ha venido adecuando procedimientos para la aplicación métodos remotos y adquiriendo experiencia en su ejecución, lo cual ha sido documentado en un artículo elaborado por miembros de su equipo

guía de orientación los criterios a evaluar. Esto se detalla en el Anexo 4, donde también se especifica la lista de documentos revisados por el equipo consultor.

Se recibieron un total de 154 documentos organizados en 11 carpetas. Se realizó una primera catalogación en la cual se descartaron algunos documentos que se encontraban duplicados, como también se priorizaron los informes anuales sobre los semestrales y trimestrales, ya que en los informes anuales se encuentra la totalidad de la información. Se eliminaron del análisis de esta evaluación los documentos GEROS ya que no contienen información de los proyectos KOICA y PLANE. Posteriormente se identificó de qué manera los documentos ayudaban a responder algunas de las preguntas de evaluación y se vinculó a algunos documentos a preguntas de evaluación específica y otros se nombraron como documentos transversales.

3.3.2 Levantamiento de información cualitativa

La evaluación recogió información cualitativa de funcionarios de UNICEF, funcionarios del gobierno central y municipal y socios implementadores; así como también de madres, padres y cuidadores y de adolescentes sujetos de derechos. Para ello, se aplicaron las técnicas de: (i) entrevista semiestructurada individual, (ii) entrevista semiestructurada grupal, (iii) grupo focal y (iv) etnografía digital con apoyo en redes sociales. Esto se hizo conforme se indica en el siguiente cuadro (las consideraciones de muestreo de cada caso se explican a continuación):

Cuadro 3-7 - Tipos de recolección y actores a contactar

Nº	ROL	ACTOR	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN	# RECOLECCIONES PLANEADAS	# RECOLECCIONES REALIZADAS
1	Garante de derechos	Funcionarios UNICEF	Entrevista semiestructurada grupal (virtual)	2	1
			Entrevista semiestructurada individual(virtual)	5	6
2	Garante de derechos	SEDUC	Entrevista semiestructurada grupal (virtual)	1	1
			Entrevista semiestructurada individual (virtual)	3	2
3	Garante de derechos	Municipios	Grupo focal (presencial)	4	4
4	Garante de derechos	Sociedad Civil	Grupo focal (virtual)	2	2
			Entrevista grupal (virtual)	2	4
5	Garante de derechos	Directores centros educativos	Grupo focal (presencial)	4	4
6	Garante de derechos	Docentes centros educativos	Grupo focal (presencial)	4	4
7	Sujetos de derechos	Adolescentes beneficiarios	Etnografía digital con apoyo en redes sociales Por proyecto (virtual)	2	2
8	Garante de derechos	Padres, madres o cuidadores de beneficiarios	Grupo focal (presencial)	4	4
TOTAL				33	34

Fuente: Econometría, 2023

La lista de personas a entrevistar se elaboró y concertó con UNICEF con base en un mapeo de actores principales (ver Anexo 5). La identificación y selección de cada persona por entrevistar en estos grupos se definió a partir de la importancia de su función y experiencia desarrollada en los proyectos. También se tuvo en consideración la cobertura territorial y el acceso a determinadas zonas, con el fin de garantizar que se incluyeran diversos tipos de actores que pudieran dar cuenta de la ejecución de los proyectos KOICA y PLANE.

Las diferencias entre la recolección de campo planeada y la ejecutada obedece diferentes razones. En el caso de funcionarios de UNICEF se planearon 2 entrevistas grupales y 5 individuales; las entrevistas grupales se realizarían al equipo Educación y Protección Infantil, sin embargo, la aplicación de Child Protección se realizó solo con el líder del equipo de manera individual, dejando en total 1 entrevista grupal y 6 individuales. En el caso del INAMI (Instituto Nacional Para La Atención a Menores Infractores) se reconsideró por parte del equipo de educación de UNICEF que no

era relevante de contactar por lo tanto tampoco se realizó dicha entrevista, reduciendo el número de la aplicación de ejercicios individuales. Por último, se planeó realizar 2 grupos focales y 2 entrevistas grupales (equipo interno de las organizaciones) con los socios implementadores, pero lograr agendar un espacio en el que los equipos de los diferentes socios implementadores tuvieran disponibilidad fue complicado, por lo tanto, como medida de mitigación se realizaron entrevistas con aquellos equipos que no se pudo concretar una agenda común, aumentando el número de entrevistas y manteniendo el número de grupos focales.

➤ Muestreo de las diferentes técnicas de recolección

Se realizaron 7 entrevistas, entre grupales e individuales, dentro del equipo de UNICEF con las áreas y grupos relacionados que se vieron directamente implicados en la ejecución de los proyectos. Esto, según información obtenida en las entrevistas exploratorias y el mapa de actores creado de manera conjunta entre el equipo consultor y UNICEF, en donde los entrevistados resaltaron los actores claves del equipo de UNICEF para brindar información del diseño e implementación de los proyectos, cuya distribución se muestra a continuación:

Cuadro 3-8 - Entrevistas a UNICEF

Actor	Técnica de recolección planeadas	# recolecciones planeadas	Técnica de recolección realizada	# recolecciones realizadas
UNICEF – Education	Entrevista grupal equipo	1	Entrevista grupal equipo	1
UNICEF – Wash	Entrevista individual	1	Entrevista individual	1
UNICEF - Child Protección	Entrevista grupal equipo	1	Entrevista individual	1
Representante Adjunto	Entrevista individual	1	Entrevista individual	1
Regional Adviser Partnerships de LACRO	Entrevista individual	1	Entrevista individual	1
ex Especialista de Protección	Entrevista individual	1	Entrevista individual	1
Especialista en monitoreo y evaluación	Entrevista individual	1	Entrevista individual	1
Total, aplicaciones planeadas		7	Total, aplicaciones realizadas	7

Fuente: Econometría, 2023

La priorización de los actores clave del gobierno central y de los socios implementadores se realizó con el apoyo del equipo de Educación de UNICEF, quienes por medio de un documento compartido en línea valoraron a un grupo amplio de actores identificados previamente por el equipo consultor, las calificaciones brindadas fueron: muy relevante, relevante, poco relevante y nada relevante para la ejecución de los dos proyectos. Una vez fue obtenida esta valoración, se seleccionaron únicamente los actores que fueron marcados con la categoría “muy relevante” como se puede observar en el anexo de mapa de actores. Para el gobierno central se generó una lista de 3 actores relevantes para ambos proyectos y una lista de 9 socios implementadores.

Cuadro 3-9 - Entrevistas a Gobierno Central

Actor	Técnica de recolección	# recolecciones planeadas	# recolecciones REALIZADAS
INAMI	Entrevista individual	1	N/A
Secretaría de Educación de Honduras (SEDUC)	Entrevista individual	1	1
Unidad del Sistema Nacional de Información Educativa de Honduras (USINIEH)	Entrevista grupal	1	1
Departamento de Educación y Comunicación Ambiental y Salud (DECOAS)	Entrevista individual	1	1
Total aplicaciones		4	3

Fuente: Econometría, 2023

En cuanto a los 9 actores de la categoría “socios implementadores” que fueron priorizados como muy importantes por el equipo de UNICEF se realizaron dos entrevistas grupales con los equipos internos de Save the Children y ChildFund, una por cada uno, ya que se evidenció que han tenido acciones transversales y continuas para la ejecución de los dos proyectos. Y a pesar de que se esperaba realizar grupos focales con los 7 actores restantes, se realizaron dos entrevistas adicionales con ACOES y GOAL ya que por agendas de estas organizaciones no fue posible concretar su participación

en los grupos focales. Por último, se organizaron dos grupos focales invitando a una o dos personas del equipo de cada uno de los socios implementadores, los cuales se organizaron según su operación en uno u otro proyecto²⁸.

Cuadro 3-10 - Entrevistas y grupos focales a socios implementadores

Actor	Técnica de recolección planeadas	# recolecciones planeadas	Técnica de recolección realizada	# recolecciones REALIZADAS
ChildFund	Entrevista grupal	1	Entrevista grupal	1
Save The Children	Entrevista grupal	1	Entrevista grupal	1
ACOES (Asociación, Colaboración y Esfuerzo)	Grupo focal	1	Entrevista Individual	1
Asociación Mujeres en las Artes (MUA)			Grupo focal	1
Fundación Pestalozzi				
Goal de Honduras	Grupo focal	1	Entrevista Individual	1
Asociación Bayán			Grupo focal	
Pure Water For The World (PWW)				
Total, aplicaciones Planeadas		4	Total aplicaciones realizadas	6

Fuente: Econometría

Se realizó un muestreo intencionado para la selección de los municipios para la recolección de información, en línea con la propuesta técnica entregada por Econometría en respuesta a la solicitud de propuestas que indicaba que se seleccionarían 4 municipios para el trabajo de campo, teniendo como criterio principal la ubicación geográfica. Adicionalmente, se agregaron otros criterios para hacer un muestreo intencional que permitió heterogeneidad y diversidad en los datos recogidos; así las cosas, se seleccionó un municipio donde intervino PLANE solamente, dos municipios en los cuales intervino KOICA de manera diferenciada y se incluyó el único municipio en el cual intervinieron los dos proyectos; se tuvo en cuenta en la selección que uno de estos municipios contara con amplia presencia de población con pertenencia étnica del pueblo Lenca, también se buscó incluir a municipios rurales y urbanos. Otro criterio que se tuvo en cuenta a la hora de realizar el muestreo de los municipios fue la cantidad de centros educativos beneficiarios de los proyectos. Estos criterios de selección de los municipios tuvieron el objetivo de indagar que tan pertinente, coherente, eficaz, eficiente y sostenible fue la ejecución de los proyectos en estos contextos, así como su capacidad de flexibilidad en situaciones adversas como lo son los desastres naturales, sobre todo teniendo en cuenta que la evaluación tiene como enfoques transversales el de género y de poblaciones vulnerables

Cuadro 3-11 - Selección de municipios

Depto.	Municipio	PLANE	KOICA	Afectación crítica por ETA / IOTA	Pertenencia a Población étnica	% NNA Rurales 2020	% NNA Urbano 2020	Más de 10 colegios beneficiarios en el municipio	GF municipales
Copan	San Jerónimo		X		X	100,00%	0%	X	1
Cortes	Choloma	X		X		17,38%	82,62%	X	1
Fco. Morazán	Distrito Central	X	X			9,97%	90,03%	X	1
Intibucá	Intibucá		X		X	59,81%	40,19%	X	1

Fuente: Mapeo Municipal PLANE y KOICA y listado de instituciones educativas beneficiarias de PLANE y KOICA

Con el fin de realizar una evaluación integral e incluyente de las diversas estrategias que se llevaron a cabo en el marco de los dos proyectos, la selección de los municipios contempló tipos de intervención como: espacios amigables, modalidades de educación flexible, reforzamiento educativo, apoyo psicoemocional, prevención/ reducción de violencia basada en género, centros educativos con intervenciones educativas para el desarrollo de habilidades para la vida dirigidas especialmente a las niñas, docentes capacitados en modelo de educación flexible, kit escolar WASH y el desarrollo de habilidades para la vida con propuesta innovadora, enfocado en áreas rurales.

²⁸ Es relevante mencionar que la principal diferencia entre entrevistas grupales y grupos focales es la dinámica que se da en la interacción ya que con las entrevistas se busca que se las personas hablen con el entrevistador y respondan una serie de preguntas de forma puntual, mientras que en el grupo focal se desea una mayor interacción entre las personas asistentes a la actividad en torno a un tema específico (Escobar & Bonilla-Jimenez, 2017):

En cada uno de los municipios que fueron seleccionados se realizó un grupo focal con actores locales, incluyendo representantes del gobierno municipal, de las Secretarías de Educación y de Salud, y otros actores parte de los COMDE. Adicionalmente, en los mismos municipios, se realizaron grupos focales con directores y docentes de los municipios seleccionados. También, se contó con el apoyo de las instituciones educativas para contactar a madres, padres y cuidadores que participaran en los grupos focales; en estos ejercicios, se buscó un criterio de selección de participantes adicional de género, en los cuales se logró la participación de mínimo 1 hombre (padre) en cada uno de los 4 grupos focales.

Se realizaron dos etnografías digitales por medio de WhatsApp, una por cada uno de los proyectos, con el fin de levantar información de adolescentes²⁹. Las etnografías se realizaron utilizando estrategias virtuales, gracias a las cuales se logró llegar a un mayor número de adolescentes y abarcar un mayor número de municipios; para lo cual se contactó con los socios implementadores solicitándoles información de contacto de jóvenes que participaron en las actividades desarrolladas por ellos en los diferentes municipios. Se contó con un 70% de participación de mujeres y un 30% de hombres, dado que, si bien los proyectos se enfocaron en niñas y adolescentes mujeres, no se excluyeron los niños y adolescentes hombres, conforme se indica en los documentos de diseño y seguimiento de los proyectos.

En cuanto a la gestión o permisos para acceder a los informantes idóneos, se trabajaron diferentes mecanismos. Para las autoridades municipales la convocatoria y autorización de participación se gestionó a través de los COMDE; para docentes y madres, padres y cuidadores se hizo la convocatoria a través de los directores de los centros educativos, quienes fueron los enlaces idóneos para establecer los vínculos requeridos para garantizar su participación. En cuanto a las y los adolescentes la gestión se hizo gracias a las bases de datos enviadas por los socios implementadores.

➤ Instrumentos de recolección de información

Econometría diseñó instrumentos de recolección a la medida a partir de la matriz de evaluación y de la metodología descrita. Tales instrumentos se adjuntan en el Anexo 6, que contiene: (i) entrevista a funcionarios de UNICEF, (ii) entrevista a funcionarios del Gobierno Central, (iii) Grupo focal para socios implementadores, (iv) Grupo focal para directivos y docentes de centros educativos, (v) Grupo focal para padres, madres o cuidadoras de beneficiarios e (vi) instrumento para etnografías digitales a adolescentes.

Dado los lineamientos de ética seguidos en esta evaluación, que se describen más adelante, también se solicitaron consentimientos informados para para entrevistas semiestructuradas y grupos focales (ver Anexo 7), y se elaboró un asentimiento informado para el caso de etnografías digitales a adolescentes (ver Anexo 7).

➤ Proceso de análisis cualitativo

Como se indicó anteriormente, semejante al análisis documental, la información cualitativa se abordó desde la codificación, es decir, su organización por medio de categorías o códigos (Packer, 2014). Para la realización del análisis de la información recopilada por medio de las entrevistas, los grupos focales y la etnografía digital se realizó de forma previa la codificación basada en las preguntas incluidas en cada uno de los instrumentos, que a su vez responden a las preguntas de la evaluación de acuerdo con la alineación derivada de la matriz de evaluación. En ella, se especificaron los actores y se ligaron las preguntas de evaluación con las técnicas de recolección de la información, siendo este el referente principal para el análisis y codificación de la información cualitativa. Adicionalmente, como se muestra en la matriz de evaluación, se procuró utilizar al máximo la información secundaria disponible de orden cuantitativo, de tal manera que cuando tal información aportaba a responder preguntas evaluativas ésta se dispuso para su análisis. Posteriormente se entregaron los insumos de las diferentes naturalezas (documental, cualitativo primario, cuantitativo secundario) a las consultoras para dar respuesta a las preguntas evaluativas.

3.3.3 Análisis de información cuantitativa secundaria

El análisis cuantitativo se dividió en tres etapas. En la primera se estableció y determinó la disponibilidad y consistencia de la información proveniente de las principales fuentes; en la segunda se realizó la estimación y análisis los indicadores

²⁹ Los participantes de estos ejercicios fueron personas que contaban con dispositivos electrónicos con acceso WhatsApp, a quienes se les autorizó su uso por parte de su tutor o responsable legal, que estuvieran familiarizados con el uso de la aplicación y que pudieran acceder a ella de manera autónoma.

cuantitativos para los que fue posible tener información, que se detalla en la sección proceso del análisis cuantitativo más adelante en este documento; y en la tercera se realizó una triangulación de resultados de información cuantitativa y cualitativa para determinar convergencias y divergencias entre los dos métodos. Para ello, en la matriz de evaluación se especificó a cuáles preguntas evaluativas se percibe aportará cada fuente (ver Anexo 43).

➤ Principales fuentes de información

Se realizó un análisis exploratorio de los diferentes registros administrativos, así como información secundaria disponible de las diferentes fuentes del Estado, de las fuentes de información, se encontró que las encuestas contienen información hasta el año 2019, siendo estos datos principalmente departamentales o nacionales. Dado que el estudio determina un periodo de referencia de 2019 a 2022, esta información se usó para contextualizar los indicadores país hasta el último año de referencia de las encuestas (2019), a pesar de que no permitió hacer inferencias a nivel municipal. Por otro lado, los registros administrativos SACE, presentan información de los años 2016, 2018, 2019, 2021 y 2022, con niveles de desagregación por municipio y sexo. Esto permitió realizar un análisis comparativo de matrícula, repitencia y deserción para los municipios y periodos de referencia del estudio. Así mismo, los reportes de avance de los proyectos permitieron construir una base de datos de 57 indicadores de los proyectos (27 para KOICA y 30 para PLANE); sin embargo, en el EA se encontró que esta base de datos presenta vacíos de información que se pueden observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 3-12 – Número indicadores con información por año y programa

PROGRAMA	INDICADORES TOTALES	LB	META	2020	2021	2022
KOICA	27	26	26	5	21	18
PLANE	30	11	27	0	21	27
Total, general	57	37	53	5	42	45

Fuente: Econometría,2023, a partir de los Annual Report

➤ Proceso de análisis cuantitativo

De la información encontrada en los indicadores, se realizó un análisis de aquellos para los que se contó con información del SACE en un momento inicial y un momento final. Esto se encuentra en el Anexo 9 que incluye: (i) Base de datos consolidada de matrícula, repitencia y deserción por año, (ii) Consolidado de tablas de salida estimadas, (iii) Análisis de los resultados encontrados. Para los informes de los proyectos KOICA y PLANE se incluyó la información del cumplimiento de los criterios para el análisis y triangulación de la información en el capítulo de hallazgos del criterio de eficacia. Este análisis permitió identificar el cumplimiento de la mayoría de los indicadores de la intervención de ambos proyectos, aunque se debe tener en cuenta que la información es limitada por cuanto se discrimina de formas diferentes en los reportes anuales revisados.

De forma inicial se realizó un análisis descriptivo por año, donde se observó el avance en los indicadores propuestos por cada uno de los proyectos. Posteriormente, se realizó una comparación de los indicadores de resultado en dos momentos del tiempo (análisis longitudinal), en el cual se identificaron cambios al interior del grupo de municipios³⁰ que han sido intervenidos entre un momento inicial como 2019 y el último año con información disponible (2022). De esta manera, para cada indicador Y_{jk} , se estimó su valor promedio en cada momento, en donde $-t_1$ representa el último periodo disponible de información y t_0 el periodo tomado como línea de base -, y para cada grupo de comparación.

$$\Delta \bar{Y}_{j,k} = \bar{Y}_{jk,t=1} - \bar{Y}_{jk,t=0}$$

De esta manera, con el uso de la estadística inferencial se calcularon las pruebas de diferencia de medias al interior del grupo de interés entre el periodo de tiempo contemplado y los grupos definidos ($\Delta \bar{Y}_{j,k}$). Las estimaciones se realizaron en los programas Excel y Stata.

³⁰ Esta información sólo aplica para la información del SACE que permite desagregar a nivel de municipio

3.3.4 Triangulación

Teniendo en cuenta el tiempo de ejecución, el alcance y la disponibilidad de información cuantitativa secundaria, se aplicó un diseño de triangulación concurrente, en la cual el método cuantitativo y cualitativo se aplicaron y se analizaron de forma independiente y simultánea, y los resultados se compararon para valorar sus convergencias o divergencias. Esto permitió compensar sesgos, asegurar credibilidad y validez de los hallazgos, así como verificar la calidad de los datos .

La triangulación tuvo como herramienta fundamental la matriz de evaluación (ver Anexo 3), la cual incorporó cada componente de la evaluación, enlazando las fuentes y métodos por preguntas de evaluación. El diseño de la evaluación se fundamentó en la triangulación, de tal forma que se refleja en el diseño de los instrumentos, el muestreo de actores consultados, y la selección y priorización de información secundaria. De esta manera se aseguró que las fuentes “conversan” entre sí. Luego, en la medida que se hizo la revisión documental y la recolección se continuó verificando la intersección de fuentes, y en el análisis se contrastaron las diferentes opiniones y percepciones cualitativas de las diversas fuentes, con los datos cuantitativos generando la mayor evidencia posible. Un elemento clave aquí fue la metodología para establecer el juicio evaluativo con el cual se triangularon los elementos.

3.4 LIMITACIONES Y MEDIDAS DE MITIGACIÓN

Considerando las limitaciones y posibles riesgos previamente identificadas para llevar a cabo esta evaluación, se construyó el siguiente cuadro en el que se presentan los riesgos realmente encontrados durante la etapa de trabajo de campo y se reportan las medidas de mitigación ejecutadas.

Cuadro 3-13 – Matriz de identificación y manejo de limitaciones y riesgos

N°	POSIBLE LIMITACIÓN O RIESGO	CAUSA	EFECTO	ORIGEN	DESCRIPCIÓN DE LAS MEDIDAS DE MITIGACIÓN	
					DESCRIPCIÓN	RESPONSABLE
RIESGOS OPERATIVOS						
1	Dificultades en conectividad	Dificultades en comunicaciones	Dificultades en la recolección de información	Externo	Contacto previo de agendamiento y re-agendamiento cuando hubo necesidad	Econometría Consultores
2	Dificultad de la identificación de los informantes idóneos a nivel municipal	Dificultad en acceder a personas clave	Posible pérdida de información	Interno	Se dispuso de soporte técnico local para recopilar, gestionar y actualizar información de contacto	Econometría Consultores
RIESGOS METODOLÓGICOS						
3	Cobertura del estudio cualitativo	Restricción presupuestal	Restricción en la cobertura	Interno	Aunque la cobertura de los proyectos fue de 39 municipios, dado el presupuesto aprobado para la evaluación se optó por trabajar mediante una muestra. Entonces, se diseñó una muestra intencionada que incluyó a cuatro municipios con criterios objetivos y claros que permitieran variación en las características	Econometría Consultores
4	Información desbalanceada en calidad, cantidad y profundidad para ambos proyectos	Estructura y contenidos de la información diferente entre los proyectos KOICA y PLANE	Vacios en la información	Externo	Se realizaron entrevistas de inmersión, consultas de profundización y talleres que permitieron en su mayoría completar la información y llenar vacíos, o identificar las limitantes y vacíos que pudieran afectar el análisis, en cuyo caso se buscó llenarlos con las entrevistas	UNICEF y Econometría Consultores
5	Escasa información continua cuantitativa o con restricciones de desagregación municipal, y por variables como etnia, migración o vulnerabilidad	Información incompleta o no desagregable	Vacios de análisis	Externo	Se realizó un uso exhaustivo de registros administrativos del SACE, incluyendo información de 2019 y 2022, y encuestas disponibles. El análisis de resultados se complementó con información documental descriptiva de los proyectos	UNICEF y Econometría Consultores
6	Información financiera y de ejecución de recursos general que no permite analizar la ejecución por periodo y por resultado	Información financiera general	Vacios de análisis	Externo	Si bien se tenía un marco de resultados en el cual se contaba con indicadores, se encontró que éstos tenían información incompleta, algunos no contaban con línea base, con mediciones de periodos o habían tenido cambios en la unidad de medida, lo cual imposibilitó hacer un análisis histórico de los avances. Se solicitó y trabajó con la información más reciente y con mayor desagregación posible	UNICEF y Econometría Consultores

Fuente: Econometría a partir de los TdR

3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Esta evaluación se realizó siguiendo las directrices éticas de Naciones Unidas contenidas en el “Ethical Guidelines for Evaluation” (UNEG, 2020), en la cual se definen cuatro principios que deben ser integrados en las evaluaciones y en la generación de evidencia los cuales se alinean con los derechos humanos y con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible: respeto, integridad, rendición de cuentas y beneficencia. Estos principios se concretan en el procedimiento de UNICEF para garantizar la inclusión de estándares éticos en la investigación, la evaluación, la recolección de información y el análisis (UNICEF, 2021). Adicionalmente, y dado que se hizo recolección de información directamente a adolescentes, se tuvo como marco de trabajo las orientaciones y lineamientos definidos en el documento “Investigación ética con niños” (Graham A. P., 2013).

Específicamente dentro del proceso relacionado con daños y beneficios de los estándares, y con fin de actuar bajo el principio de la acción sin daño en esta evaluación se garantizó:

1. Que los participantes, informantes de organizaciones y entidades de gobierno, tanto a nivel nacional como local, madres, padres y cuidadores, directores y docentes, y adolescentes tuvieran conocimiento del objetivo de la evaluación y del uso que se daría a la información.
2. Que las personas seleccionadas para la evaluación, que fueron referidas en el numeral anterior, estuvieran de acuerdo con participar en él mediante consentimiento informado y en el caso de adolescentes, contar con consentimiento padres, madres o cuidadores y asentimiento de los y las adolescentes.
3. Que los instrumentos de recolección se diseñaran de manera que se minimizara el estrés de los participantes.
4. Que la “*privacidad y confidencialidad de los participantes por medio de datos anonimizados a nivel individual, o por medio de resultados resumidos al adecuado nivel de desagregación, en particular en aquellos casos de claros impactos negativos tales como estigmatización y represalias*”, por lo que las bases de datos y de sistematización que se entregan a UNICEF no contienen datos que permitan localizar a los informantes.
5. Que se acogieran los lineamientos de trabajo con NNA.
6. Que se tuviera un protocolo de protección que contiene la orientación para las personas encargadas de aplicar instrumentos de las acciones derivadas de procesos de evaluación, investigación, encuestas, estudios y análisis en los que pueden evidenciarse eventos que inobservan, amenazan o vulneran el ejercicio de los derechos de NNA.

Teniendo en cuenta que la metodología para este estudio contempló la realización de ejercicios virtuales con adolescentes a través del uso de redes sociales, a continuación, se presentan algunas consideraciones éticas específicas:

1. La participación de las y los adolescentes fue aceptada por el padre, madre o tutor responsable.
2. La participación de las y los adolescentes fue aceptada por ellas y ellos mismos, y su voluntad fue independiente de la de sus tutores, sin ningún tipo de perjuicio.
3. Los grupos que se crearon para las etnografías fueron cerrados a los participantes y los accesos y búsquedas para personas externas estuvieron bloqueados.
4. Una vez finalizados los ejercicios se eliminaron todos los accesos a los grupos.
5. En los consentimientos y asentimientos informados de las etnografías se dejó explícito que la interacción no debería interferir con actividades u obligaciones de las y los adolescentes, y que no se les requeriría un tiempo de dedicación específico.
6. En los consentimientos y asentimientos se dejó explícito que el material audiovisual compartido no amenazaría, vulneraría o expondría a ningún tipo de riesgo o vulneración de sus derechos.
7. Se dejó una persona de contacto dentro del consentimiento y asentimiento informado en caso se tengan dudas o hubiese querido reportar alguna situación en el desarrollo del ejercicio.

El equipo evaluador se rigió por los principios de independencia, imparcialidad, credibilidad, no conflictos de intereses y rendición de cuentas y por la guía de UNICEF en cuanto a investigación ética con NNA, así mismo la mitad de los miembros del equipo ha realizado cursos sobre la incorporación de aspectos éticos en la evaluación o en la generación de evidencia. En este sentido, el trabajo del equipo evaluador se desarrolló bajo el respeto, el beneficio y la justicia, poniendo

una gran relevancia en aspectos como, los daños y beneficios, el consentimiento informado, la privacidad, la confidencialidad y la retribución .

La presente investigación se clasifica como de “riesgo mínimo” pues correspondió a un estudio que incluyó instrumentos con preguntas a individuos sobre su percepción respecto al aporte de UNICEF al fortalecimiento de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje, por lo que no se manipuló su conducta y se contó con su aprobación previa a participar mediante consentimiento y asentimiento informado (esto último en el caso de adolescentes). Luego, no se detectan riesgos o efectos nocivos para los participantes. Como posible beneficio de la participación en la evaluación, se reconoce que los individuos pueden sentirse partícipes y escuchados en sus opiniones.

Se recomienda a UNICEF que socialice y difunda los resultados de la evaluación con las personas parte del grupo de estudio siguiendo sus protocolos. En caso de UNICEF considere o detecte que “los resultados impactaran de forma significativa (de forma negativa) la salud y el bienestar de los grupos o personas”, se recomienda considerar aspectos relacionados con la divulgación, socialización y publicidad del informe de resultados.

En todo caso, dada la naturaleza de la información levantada, que corresponde a opiniones anonimizadas, no se identifica que la información generada sea sensible. No obstante, para preservar la información y mantener la confidencialidad y privacidad de los participantes se tuvo las siguientes prácticas:

- El personal vinculado a la evaluación en cualquiera de sus funciones firmó dentro de sus contratos una cláusula de confidencialidad.
- Se utilizaron únicamente los correos y la carpeta del proyecto en Google Drive institucionales de Econometría Consultores para compartir la información al interior del equipo.
- El acceso a las bases de participantes estuvo restringido al equipo consultor, el cual se abstuvo en todo momento de divulgar datos de contacto ni resultados a nivel individual del estudio.
- La información enviada a UNICEF se remite de manera anonimizada, es decir, eliminado cualquier variable que permita identificar a cualquier persona de manera individual.
- Se hizo una copia de respaldo de las bases de datos levantadas con el fin de preservar su integridad.
- La información primaria que se recogió en el marco de esta evaluación es de uso exclusivo para los fines asociados a esta investigación.

En cuanto a posibles impactos ambientales, se debe partir del hecho de que toda actividad humana genera un impacto ambiental; sin embargo, se buscó hacer mitigación a través de las siguientes prácticas:

- Los viajes del equipo consultor se redujeron a dos momentos clave del proyecto y se concentran en los miembros idóneos del equipo para cada uno de esos momentos, reduciendo el número de viajes aéreos.
- Varios de los ejercicios se aplicaron de manera virtual con el fin de evitar desplazamientos.
- Se buscó apoyo local cercano a las zonas de la muestra.
- Para los grupos focales se procuró evitar alimentos empacados y se privilegiaron alimentos producidos localmente, así mismo, se hizo uso mínimo de material, papel, tintas, utilizando los recursos virtuales en su lugar.

Para esta evaluación, la revisión del cumplimiento de estos estándares éticos se hizo a través de un Comité de Ética externo Ad Hoc que se rige por el protocolo de Comité de Ética Institucional (CEI) de Econometría de 2017, cuyo mandato establece que debe asegurar “la protección de los derechos, la seguridad y el bienestar de los seres humanos involucrados en los estudio, así como proporcionar una garantía pública de esa protección de los derechos, a través, entre otros aspectos, de la revisión y aprobación/opinión favorable del proyecto del estudio, la capacidad de los investigadores y la adecuación de las instalaciones, métodos y materiales que se usan al obtener y documentar el consentimiento informado de los sujetos del estudio y el respeto de los derechos de autor en términos de la divulgación y apropiación de la información para efectos de sus funciones”. El equipo consultor siguió las pautas emitidas por el Comité de Ética en el concepto que emitió durante el desarrollo del Informe de Inicio.

Capítulo 4


HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN

A continuación, se describen los hallazgos de la evaluación para cada criterio analizado. En cada sección se inicia con un resumen general de los resultados para el criterio y los elementos de la TdC que fueron considerados en el análisis; posteriormente, se da respuesta a cada una de las preguntas orientadoras que componen el criterio, iniciando con un cuadro resumen de los hallazgos y la valoración de la formación del juicio que en una escala de 0 a 3 califica los indicadores conforme al resultado evidenciado en el análisis de la información³¹.

4.1 PERTINENCIA

Elementos de la TdC considerados en el análisis	Desde la TdC integrada se identifican desafíos en el país asociados a limitaciones de acceso y permanencia de NNA a la educación y a su seguridad plena en la escuela. Estos desafíos, que se constituyen en la problemática que busca resolver los Proyectos, sustentan el diseño de estrategias de acceso y permanencia; enseñanza, aprendizaje y desarrollo de capacidades; participación significativa; y marcos normativos y de política. Este diseño, en aras de lograr su pertinencia, debe considerar las necesidades que se tienen en materia educativa, de calidad y de protección de NNA (con énfasis particular en mujeres) y los contextos específicos sobre los cuales buscaban trabajar, que incluyen municipios con poblaciones vulnerables.
Síntesis general de los hallazgos	El diseño de los proyectos consideró de manera satisfactoria las necesidades relacionadas con el acceso de NNA a espacios educativos seguros y de calidad bajo las necesidades de flexibilización derivadas de la realidad y el contexto propio de cada municipio y cada centro educativo. Para esto, contempló entre sus acciones la entrega de materiales que disminuyeran la brecha de medios, de metodologías y cartillas que flexibilizaran el aprendizaje. Ante la coyuntura derivada de la pandemia por Covid-19 y los huracanes ETA y IOTA, que indudablemente se constituyeron en una coyuntura que permeó el diseño inicial, los proyectos se enfocaron en trabajar en manejo de estrés, provisión de conectividad y entrega de materiales, demostrando la capacidad de los proyectos de adaptarse a los contextos de emergencia independiente de su diseño inicial con el fin de ser pertinentes a la realidad inmediata.

Pregunta orientadora 1.1. ¿Hasta qué punto responde el diseño de los Proyectos financiados por KOICA y Canadá a la necesidad en el país de que los NNA tengan mayor acceso a espacios seguros y protectores para potenciar un aprendizaje de calidad?

Síntesis del hallazgo	El diseño de ambos proyectos se enfrentaba a la necesidad de trabajar sobre las limitantes que experimentan las NNA para acceder a la educación y las principales barreras que producen esta situación. Frente a la identificación de estas problemáticas, los proyectos respondieron de manera satisfactoria con la entrega de material y las capacitaciones a toda la comunidad educativa siendo coherentes con el resultado intermedio que aborda la necesidad de que la comunidad educativa sea capaz de implementar la gestión educativa inclusiva, pertinente y de calidad a nivel de cada centro escolar. Desde el diseño se plantearon acciones pertinentes en relación con el empoderamiento de las mujeres y su participación en espacios de toma de decisiones, así como en apoyar en la superación de la brecha tecnológica que se convirtió en un elemento clave del acceso de los sujetos de derecho a la educación en tiempos de pandemia y de emergencia climática.	
Formación del juicio	 El diseño considera las principales necesidades país (2)	
Formación del juicio para enfoque de equidad	Género	El diseño fue específico en la consideración de las necesidades de igualdad de género (3)
	Población vulnerable	El diseño fue general en la consideración de las necesidades de igualdad de las poblaciones vulnerables (2)

Según lo mencionado en el apartado de contexto, se identificaron como problemáticas: el deterioro de la calidad de la educación junto con el aumento de la tasa de repitencia, hecho que se incrementó con el cierre de las escuelas debido a la pandemia, y la deserción causada por los entornos de inseguridad en los que funcionan las escuelas. Por otra parte, también se identificó en la información cualitativa analizada problemáticas relacionadas con: las pocas oportunidades de participación de NNA como sujetos de derechos en la toma de decisiones y escasos mecanismos de prevención y protección en un contexto de pobreza. Adicionalmente, se identificaron necesidades como falta de oportunidades, baja

³¹ Algunos recuadros de resumen de las preguntas no cuentan con los campos de valoración del juicio por cuanto son categorías cualitativas que describen aspectos que no son sujetos de valoración

calidad o inexistencia de servicios de salud, agua, saneamiento e higiene. En el siguiente cuadro se sintetizan las principales problemáticas y brechas que buscaban abordar los proyectos y los resultados asociados a la TdC a partir de la triangulación de fuentes documentales e información primaria recogida en campo.

Cuadro 4-1 – Síntesis de brechas identificadas en los documentos de proyecto y en entrevistas.

TIPO DE BRECHA / RESULTADOS INTERMEDIOS (RI) DE LA TDC	DESCRIPCIÓN
Socioeconómico RI.1 y RI.3	<ul style="list-style-type: none"> • índice de desarrollo humano más bajo: 3 de cada 5 niños viven en pobreza multidimensional; y 1 de cada 4 en pobreza severa (UNICEF y KOICA, 2019). • Honduras tiene el nivel más alto de desigualdad económica en América Latina. Las desigualdades son más notorias en las zonas rurales, donde la pobreza multidimensional afecta al 73,9 % de los niños con el 39,1 % en las zonas urbanas. (UNICEF y KOICA, 2019). • Los adolescentes de 12 a 17 años enfrentan mayores niveles e intensidad de pobreza (UNICEF y KOICA, 2019). <p>Los socios implementadores y los funcionarios de UNICEF entrevistados mencionan brechas económicas, condiciones de vulnerabilidad, desnutrición infantil, existencia de zonas remotas a las cuales no llegan el Estado ni las instituciones y falta electricidad y señal de internet o celular, sobre todo en zonas rurales.</p>
Migración RI.2	<ul style="list-style-type: none"> • Altos índices de migración: 174,000 desplazados internos (basado en un ejercicio de elaboración de perfiles de 2014) (GAC y UNICEF, 2019); Tasa de migración neta (2015-2020) (GAC y UNICEF, 2019). • Registros recolectados en los centros de recepción de migrantes retornados, en noviembre de 2018 se observó un aumento del 41,4 % con respecto a 2017. De las 67.913 el 12.6% eran niños, niñas y adolescentes (UNICEF y KOICA, 2019). • Las principales causas de la migración irregular entre los niños son las dificultades económicas, la reunificación familiar y la violencia o la inseguridad (UNICEF y KOICA, 2019). <p>Unos pocos entrevistados, socios y funcionarios de UNICEF señalan que la migración se produce por situaciones económicas por violencia o por inseguridad y ello constituye uno de los principales motivos para deserción escolar.</p>
Educación RI.3	<ul style="list-style-type: none"> • La cobertura del sistema educativo es baja para en preescolar y secundaria. En 2018, fue de 33.4%, 48,7% en secundaria básica y 29,9% en educación media (UNICEF y KOICA, 2019). • Altas tasas de analfabetismo y deserción escolar secundaria de niñas en áreas rurales y remotas y en comunidades indígenas y afrodescendientes, a menudo debido a la pobreza, el embarazo precoz, el matrimonio precoz y el trabajo infantil (UNICEF y KOICA, 2019). • El 27.7 de jóvenes no tienen educación, empleo o formación (NINIs) (GAC y UNICEF, 2019) <p>Los entrevistados de las ONG socias, de UNICEF y de la SEDUC, señalan brechas de acceso y permanencia por situaciones de vulnerabilidad, dado que faltan escuelas o se encuentran en mal estado. Algunos indican que esto es mayor para NNA en condición de discapacidad, comunidades indígenas y afros, y el sector rural. También se señala que en las zonas rurales los docentes están menos capacitados.</p> <p>Señalan que la educación es poco pertinente y de calidad, que existen rezagos en el aprendizaje, problemas para aprender debido a la desnutrición, y educación poco inclusiva para comunidades étnicas. Se menciona falta de materiales escolares y una brecha digital.</p>
Agua, saneamiento e higiene RI.1 y RI.3	<ul style="list-style-type: none"> • La falta o malas condiciones de la infraestructura de salud en las escuelas son algunas de las causas del ausentismo escolar. Asimismo, las niñas no tienen acceso a productos de higiene a un precio asequible, y no existen campañas de educación menstrual en la escuela (UNICEF y KOICA, 2019). • La metodología 'Escuela Saludable y Hogar Saludable' desarrollada por el Servicio Nacional Autónomo de Acueductos y Alcantarillados (SANAA), en colaboración con UNICEF, carece de un capítulo dedicado al manejo de la higiene menstrual, lo mismo que el Plan Nacional de Agua Potable y Saneamiento (UNICEF y KOICA, 2019) <p>Distintos entrevistados aluden a que el problema agua, saneamiento e higiene afecta más a las niñas. Esta situación se agravó con la pandemia y los huracanes.</p> <p>Entrevistados de la Secretaría de educación y de UNICEF, afirman hay un alto grado de deserción escolar causado por el desconocimiento de adultos sobre el ciclo menstrual y la falta de seguridad de las niñas en las escuelas cuando tienen la menstruación. Hasta un 43% de las niñas en zonas indígenas, y un 20% a nivel nacional no van a la escuela durante su menstruación (Entrevista, UNICEF, 2023).</p>
Violencia RI.1 y RI.2	<ul style="list-style-type: none"> • En los últimos años, Honduras ha estado entre los países con las tasas de homicidio más altas del mundo entre los países formalmente en paz (UNICEF y KOICA, 2019) • Las pandillas en áreas urbanas pobres controlan el territorio y en las zonas rurales por narcotraficantes (GAC y UNICEF, 2019). • Las niñas y las mujeres son afectadas por la violencia, siendo violadas, agredidas, extorsionadas y amenazadas. El Salvador y Honduras tienen tasas significativamente altas de homicidios de mujeres, y de feminicidios. Afectando la asistencia de las niñas y las mujeres a la escuela (GAC y UNICEF, 2019). • El acoso sexual afecta principalmente a las niñas adolescentes, mientras que la violencia física, incluidas las peleas y el acoso para unirse a grupos criminales y pandillas, afecta a los niños adolescentes (UNICEF y KOICA, 2019) • El 23,9% de las niñas y el 14,0% de los niños de 13 a 17 años declaran haber dejado la escuela debido a actos de violencia física. Entre las adolescentes, el 21,2% se ausentó de la escuela debido a un acto de violencia sexual (UNICEFb, 2022). • Cerca del 40% de estudiantes de educación básica reportan no sentirse seguros en sus colegios y el 60% en el camino hacia ellos (UNICEF y KOICA, 2019) (UNICEF, 2022).

TIPO DE BRECHA / RESULTADOS INTERMEDIOS (RI) DE LA TDC	DESCRIPCIÓN
	<p>Algunos entrevistados de las ONG y de UNICEF aluden a la situación de violencia, identificando que hay zonas conflictivas con altos niveles de violencia, algunas no pueden entrar el Estado ni las instituciones. Coinciden con los documentos en que hay riesgo para niñas y adolescentes, en el traslado y dentro de la escuela, y que NNA abandonan la escuela para dedicarse a actividades criminales o son reclutados para pertenecer a alguna mara o pandilla. Esto afecta a la infancia y se aumenta por la existencia de normas sociales que toleran la violencia contra mujeres y niñas.</p>
Cambio climático y afectación de pandemia y huracanes RI.3	<ul style="list-style-type: none"> • El 48,3% de municipios del país presentan un nivel de riesgo alto o muy alto ante desastres naturales y humanos. (UNICEF y KOICA, 2019) Citando a Eckstein, David; Hutfils, Marie-Lena; Alas, Maik (2019) • La falta de educación tiene un impacto significativo en la perpetuación del ciclo de la pobreza, y por tanto en la creación de resiliencia frente al impacto del cambio climático (UNICEF y KOICA, 2019) • El Ministerio de Educación estableció que la educación es fundamental para incidir y establecer elementos de cambio frente a la reducción del riesgo y resiliencia al cambio climático. (UNICEF y KOICA, 2019)
	<p>En las entrevistas, las personas se refirieron con frecuencia que tanto la pandemia como los huracanes, intensificaron las brechas anotadas arriba. Los huracanes, afectaron los sistemas de agua y saneamiento y la pandemia abrió más brechas en relación con el acceso a materiales y la digitalidad. Todo esto obligó a la reprogramación de los proyectos.</p>

Fuente: Elaboración de Econometría con base en documentos del proyecto y las entrevistas.

Por lo tanto, en función de estas necesidades, los proyectos KOICA y PLANE diseñaron e implementaron varias acciones en busca de minimizar los riesgos y fortalecer los centros educativos como espacios seguros y protectores. Para lo cual, se enfocaron en realizar procesos de formación a toda la comunidad educativa (madres, padres, cuidadores, docentes y estudiantes), abordando temas como la prevención de violencia de género, protocolos de denuncia, implementación de metodologías alternativas y flexibles, iniciativas de WASH y herramientas de apoyo psicoemocional, entre otros temas abordados. Esto permite evidencia que los diseños consideraron las principales necesidades del país con el fin de generar y fortalecer espacios seguros y protectores para potenciar el aprendizaje de calidad (indicador de la matriz de evaluación).

Se destaca en este resultado la capacidad que tuvieron los proyectos de adaptarse a los contextos de emergencia generados por el Covid-19 y los huracanes. En materia de género, el diseño fue específico en la consideración de las necesidades de igualdad de género, y en términos de población vulnerable el diseño fue general en la consideración de las necesidades de igualdad de las poblaciones vulnerables dado que no hay evidencia clara en el diseño que se abordaron las necesidades de la población indígena y afro hondureña con lineamientos específicos y transversales a todos los socios implementadores.

En los procesos de formación de docentes se enfocaron en brindarles herramientas emocionales y metodológicas que posibilitaran la nivelación en emergencia emocional y el manejo del estrés en tiempo de pandemia o crisis, lo que es valorado por las personas consultadas como útil y pertinente dado el contexto que se estaba viviendo por la pandemia por Covid-19. También se capacitó a los estudiantes y a las APF en busca de solventar los retos que dejó en la educación la pandemia. Por otra parte, apoyaron a los gobiernos estudiantiles en busca de que NNA participaran en la toma de decisiones en sus comunidades.

Algunas de las acciones diseñadas que buscaban la reducción de la deserción escolar y/o el ausentismo, fueron la entrega de materiales, no solo de las guías GANE (Guías de Aprendizaje para la Nivelación de Español), Puentes Educativos y cartillas de apoyo, sino también mochilas con cuadernos, lápices, colores, entre otros. Esto, en busca de subsanar la ausencia de recursos de muchas familias, sobre todo de las zonas rurales, que se vio incrementada con el confinamiento causado por el Covid-19, respondiendo de manera pertinente al impedimento de que NNA tuvieran los medios adecuados para acceder a una educación de calidad, que se constituye en un factor determinante en la deserción escolar. Vale la pena resaltar la recurrencia de la mención en los grupos focales realizados en los municipios sobre la entrega de materiales y cómo estos fueron muy importantes para la nivelación y la reducción del rezago escolar que se presentó como una brecha relevante en cuanto a la calidad de la educación.

Sin embargo, se identificó que es necesario desde el diseño buscar garantizar como se sostiene el acceso a el material de apoyo entregado por los programas, ya que los docentes sólo tuvieron acceso a un juego de guías que debe ser fotocopiado por ellos, asumiendo los costos respectivos. A pesar de lo anterior, las guías y cartillas significaron un gran apoyo para la

comunidad educativa, ayudando a nivelar el rezago escolar y garantizando el acceso a recursos que permitan una educación de calidad.

Adicionalmente, desde la perspectiva de la equidad e inclusión, cuando se pregunta sobre inequidades particulares de las comunidades indígenas y étnicas que se abordaron en los proyectos, se informó que desde el diseño era un punto clave y muy importante para UNICEF con el fin de “...ver de alguna manera cómo podemos incidir para que los pueblos originarios tengamos un espacio dentro de nuestra patria, nuestros territorios que son tan necesario” (Entrevista, UNICEF, 2023), intencionalidad que también se evidencia en el análisis documental. Sin embargo, esto contrasta con la información brindada por otros actores para quienes el enfoque étnico estaba bajo el albedrío de los socios implementadores quienes podían determinar si se abordaba a determinada comunidad en una zona geográfica siguiendo criterios como los de no intervención de otras organizaciones, lo que evidencia que el abordaje étnico no fue un componente que se materializara en la ejecución.

Por otra parte, se evidencia que el diseño de los proyectos se flexibilizó al buscar nivelar a NNA que vieron afectada su educación debido a la pandemia, los cuales en algunos de los casos no solo no avanzaron, sino que tuvieron retrocesos y olvidaron lo aprendido. Por consiguiente, tanto KOICA como PLANE, a pesar de no ser planeados inicialmente incluyendo el enfoque de respuesta a una emergencia, pudieron adaptarse respondiendo de manera idónea y oportuna a una situación de crisis que aumentó la inequidad y el rezago en cuanto a educación:

“Aquí la pandemia prácticamente duró tres años y había niños que tenían un año de rezago dos años y incluso hasta tres años completos. Entonces, esa fue otra de las prioridades con que nos enfrentamos y afortunadamente con estrategias pedagógicas de diferentes [centros] educativos, que es inclusiva y pertinente en este caso, que nos permitió pues identificar y vincular nuevamente a esta población con sus centros escolar más inmediato.” (Entrevista, Socios Implementadores, 2023)

Otro aspecto identificado ha sido el empoderamiento de las niñas y adolescentes mujeres en busca de promover el autocuidado, aceptándose tal y como son, como lo evidencia el siguiente testimonio: “no solamente la niña se ha empoderado de conocerse, de estimarse, de valorarse, sino que también sus compañeros” (Grupo Focal, Autoridades municipales, 2023). Este empoderamiento también se evidenció en el fortalecimiento de ellas en la participación en espacios de toma de decisiones; en la propiciación de espacios abiertos para tratar temas de salud e higiene menstrual y dotando a los centros educativos de módulos sanitarios, generando espacios seguros para ellas. Frente a este último punto, se realizaron capacitaciones para la elaboración de toallas higiénicas artesanales con el fin de brindar opciones para una menstruación digna.

Otra necesidad que se abordó en los proyectos fue la brecha tecnológica que se visibilizó por la pandemia, y frente a la cual se actuó con dos metodologías. Primero, en los casos que NNA contaran con equipos que facilitarían la conexión virtual, se proveyó a docentes y estudiantes de recargas electrónicas para acceder a internet, y en el caso que no contarán con dispositivos móviles se les brindaron tabletas. Adicional se tuvieron provisiones para que, cuando no fuera posible lograr una conexión virtual entre docentes y estudiantes, se hiciera la difusión a través de las guías y cartillas con el fin de que NNA comenzaran la escuela a tiempo en un contexto de confinamiento involuntario y tuvieran mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje alternativas, flexibles, pertinentes y de calidad.

La TdC para ambos proyectos plantea el desafío principal en términos de las limitantes que experimentan las NNA para acceder a la educación y las principales barreras que producen esta situación: desde la demanda y la oferta educativa de calidad y debido a barreras estructurales. Frente a la identificación de estas problemáticas, los proyectos respondieron de manera satisfactoria con la entrega de material, las capacitaciones a toda la comunidad educativa siendo coherentes con el resultado intermedio que aborda la necesidad de que la comunidad educativa sean capaces de implementar la gestión educativa inclusiva pertinente y de calidad a nivel de cada centro escolar; de igual manera, el empoderamiento de las mujeres y la adaptación a una necesidad latente de conectividad ante la virtualidad en la educación garantizando el acceso de los sujetos de derecho a la educación en tiempos de pandemia y de emergencia climática permitiendo así, que NNA comenzaran la escuela a tiempo la escuela con acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje.

Pregunta orientadora 1.2. ¿En qué medida las modalidades alternativas y flexibles promovidas en el marco de ambos proyectos se adaptaron o se hicieron relevantes para eliminar barreras de género, culturales, y de aprendizaje que permitieran un mayor acceso e inclusión de grupos vulnerables como las niñas, niños/as y adolescentes de sectores rurales, poblaciones indígenas o afro-hondureños o niños/as migrantes?

Síntesis del hallazgo		Las modalidades alternativas y flexibles se adaptaron no solo a cada contexto por centro educativo y por necesidades de los NNA, sino que también a las necesidades coyunturales derivadas del confinamiento y el cierre de los centros educativos; de igual manera se cubrieron necesidades emergentes en materia de primeros auxilios psicológicos. Por su parte, la intervención de WASH llegó a municipios vulnerables y se pudieron mejorar condiciones de higiene para la asistencia y permanencia de NNA. A pesar de los hallazgos en materia de género y de inclusión de poblaciones vulnerables, se identifican oportunidades de trabajo en materia de enfoque étnico.
Formación del juicio		Las modalidades alternativas son muy relevantes para eliminar barreras. (3)
Formación del juicio para enfoque de equidad	Género	Las modalidades alternativas son muy relevantes para eliminar barreras de género. (3)
	Población vulnerable	Las modalidades alternativas son relevantes para eliminar barreras de grupo. (2)

Como los respaldan los resultados que se presentan a continuación, las modalidades alternativas de los proyectos fueron muy relevantes para eliminar barreras de aprendizaje en grupos vulnerables. Este logro en pertinencia se deriva del hecho de que se realizó un diagnóstico por cada socio implementador en los municipios y centros educativos a intervenir, los cuales ofrecieron “*información sobre conflictividad social y un mapeo de organizaciones con experiencia en educación y trabajo con adolescentes por departamento.*” (UNICEF, 2022a, pág. 15), de tal manera que se obtuvieron tantos diagnósticos como intervenciones en centros educativos, lo que facilitó la adecuación para cada contexto. Sin embargo, para efectos de esta evaluación, esta multiplicidad de diagnósticos no permite apreciar de manera general cómo se realizó en el diseño la disposición de las varias modalidades en los centros educativos a nivel de planeación macro de los proyectos.

Sobre el estado de la apropiación de conocimiento por parte de NNA, se aplicaron las pruebas de Medición Independiente de Aprendizaje (MIA)³² de grado primero a sexto, que daban cuenta de su nivel de lecto escritura y de matemáticas con el fin de clasificar y poder aplicar determinado nivel de las guías GANE, o determinar qué tipo de cartilla debía ser trabajada por cada niña o niño, como se evidenció en la información cualitativa recogida con las autoridades municipales y lo que se encontró en los reportes de progreso de Childfund. Estos diagnósticos permitieron adaptar las modalidades alternativas y flexibles a las necesidades de cada niña o niño.

Las adaptaciones de las modalidades alternativas y flexibles se realizaron en diferentes formas. Para el caso de las Guías GANE, estaban divididas en tres niveles y no en grados escolares, lo que permitió un avance flexible y la posibilidad de aprendizaje bajo un formato no obligatorio que permite que los mismos docentes sean capaces de poner en práctica las pruebas MIA y poder orientar a cada NNA con respecto a cuál es el nivel que debe seguir en las cartillas y guías. Dichas adaptaciones fueron relevantes para eliminar barreras de aprendizaje, sobre todo en las áreas rurales, pero no de forma exclusiva al centro educativo, ya que impulsaron a los docentes a aplicar estas metodologías en entornos no escolares como las casas de los estudiantes.

Como parte de la eliminación de las barreras de aprendizaje se apreció en los testimonios entregados por diversos actores como Gobierno Central, Socios implementadores, Grupo interno de UNICEF, Autoridades municipales y directores de los centros educativos, las guías y los programas reinventando la escuela, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), espacios amigables, entre otros, ayudaron en la superación del rezago educativo tanto de NNA escolarizados, como de no escolarizados en componentes de lectoescritura y matemáticas, con el fin de que pudieran desarrollar competencias básicas en estas áreas. Parte de esta adecuación fue la atención de NNA en cursos vacacionales llamados campamentos

³² Las pruebas MIA tienen el propósito de diagnosticar al interior del aula el nivel de apropiación de conocimiento, más no son evaluativas sobre el logro de resultados; por lo tanto, se capacitó sobre esta metodología a los docentes de los centros educativos para que aplicarán en cada una de sus aulas las pruebas e implementarán las guías GANE de forma autónoma (ChildFund, 2022).

lúdicos, o también en atención en contra jornada, espacios que contaron con el apoyo de voluntarias capacitadas por los socios implementadores.

Las modalidades y metodologías alternativas y flexibles buscaron brindar apoyo a los maestros por medio de capacitaciones y de la entrega de material (guías y cartillas) orientadas a solventar la sobrecarga de trabajo generada por la pandemia en medio de un contexto de recursos limitados. Dicho apoyo también buscó contribuir a los objetivos departamentales y municipales por medio de la articulación.

Asimismo, como parte de las modalidades alternativas y flexibles se buscó un involucramiento activo de la comunidad, incluyendo a las madres y padres de familia. Por una parte, se implementó la escuela de padres que buscaba crear espacios de reflexión abordando temas como los roles de género, la familia, la higiene menstrual y la salud en general, lo que hizo que las acciones diseñadas fueran relevantes para trabajar en la eliminación de barreras de género y en la concientización de la importancia de los espacios seguros y protectores en los que NNA pudieran acceder a un aprendizaje de calidad. En dichos espacios, también se buscó crear camaradería entre madres, padres y cuidadores con los docentes, incentivando interés de los primeros en participar de manera activa en las actividades de los centros educativos.

Adicionalmente, se implementaron capacitaciones en primeros auxilios psicológicos a docentes y estudiantes, los que en ocasiones se presentaron como una respuesta oportuna y pertinente ante la situación de pandemia en la que entraron a operar los proyectos. En el caso de los docentes se les brindaron herramientas de cómo abordar a las madres y padres de familia en todo tipo de situaciones, ya que los docentes son considerados como el hilo unificador en la comunidad educativa. A los estudiantes se les brindaron charlas y acompañamiento psicológico para poder sobrellevar la pérdida de un ser querido en medio de la pandemia o a causa de las tormentas tropicales ETA e IOTA. Además de la atención psicosocial, también se implementaron metodologías que incluyen herramientas de identificación del estado emocional de NNA de manera fácil de aplicar para el docente, como lo menciona un docente:

“...la metodología de apapachos..., más que todo nos dio a conocer las emociones de los niños y las niñas, por ejemplo, abí si un niño dibujaba, había una metodología que decía que si un niño le hacía [un dibujo] el maestro en el aula de clase, verdad, si un niño dibujaba una carita triste, es que el niño estaba triste, tenía problemas, si un niño dibujaba la carita sonriente, es que estaba bien la situación...” (Grupo Focal, Docentes, 2023)

Por su parte, las iniciativas WASH trabajaron de manera particular en eliminar estereotipos y tabús alrededor de la menstruación, no solo con niñas y adolescentes mujeres, sino que involucraron también a niños y a adolescentes hombres, en busca de generar espacios seguros en los cuales se pudiera abordar temas de higiene menstrual sin que se generara malinterpretación o conllevara a *bullying*. La intencionalidad de diseñar este tipo de actividades en los proyectos estuvo enfocada en reducir la deserción escolar de las niñas y adolescentes mujeres debido a la menstruación, a través del trabajo en comunidades rurales o en las que este tema no se hablaba. Estas acciones, sumado al trabajo de integración de conocimientos, actitudes y prácticas en planes de clase a través del marco de Gestión Integral de Riesgos de la Secretaría de Educación, en el contexto de trabajo con las escuelas de padres y madres, evidencian la relevancia del enfoque de servicios de Agua, Saneamiento e higiene resilientes al clima y con enfoque de género, y su contribución a espacios seguros de aprendizaje y a las modalidades alternativas para eliminar barreras de género.

En la información recabada, se aprecia que, de forma transversal, las modalidades o metodologías alternativas y flexibles de los programas abordaron, desde su diseño y en su implementación, temas de género en busca de romper estereotipos o eliminar la concepción de que las actividades del cuidado y del servicio son para mujeres y las actividades comerciales, agrarias o de emprendimiento son para los hombres. También se buscó que las niñas permanecieran en las escuelas y terminaran su educación generando espacios en los cuales haya participación igualitaria, tales como los gobiernos estudiantiles o campeonatos deportivos al interior de los centros educativos (UNICEF, 2021; ChildFund, 2021).

La intervención WASH fue diseñada para enfocarse en zonas en las cuales no hay acceso a agua potable, lo que generaba intermitencia en las actividades escolares. En ellas se hicieron mejoras para el acceso seguro a servicios de agua,

saneamiento, higiene con resiliencia climática y enfoque de género, de acuerdo a diagnósticos de brechas en estos servicios, tales como tanques de almacenamiento de agua lluvia, mejoras a módulos sanitarios para el manejo de higiene menstrual; sumado a capacitaciones para hábitos saludables de higiene integrados a los planes de clase, como tratamiento de agua para uso doméstico, captación y tratamiento de agua lluvia, prácticas seguras de saneamiento y disposición de desechos sólidos, etc. , lo que no solo fue importante dentro de las aulas, sino que fue llevado por las NNA a sus entornos familiares, de acuerdo con la información cualitativa analizada. Dicho trabajo fue significativo en zonas rurales donde no contaban con acceso a agua y a servicios sanitarios, y en donde la menstruación se ha manejado como si fuera un tabú, por lo que se puede valorar como muy relevante a los espacios seguros de aprendizaje y a las modalidades flexibles para eliminar barreras de los grupos vulnerables, a pesar de que, como se analizará más adelante hay limitaciones en el enfoque étnico. Gracias al trabajo realizado se aprecia como se han ido generando cambios positivos en la comunidad, como lo evidencia la siguiente cita:

“...sobre todo porque hemos estado en el área rural, en las escuelas que al principio no hablaban de esto, lo hacían con mucha pena y que ahora, según nuestras líneas base de entrada y de salida es donde hemos visto cambios del 30 al 20 por ciento [reducción de vergüenza o pena].” (Entrevista, UNICEF, 2023)

Como parte del enfoque de género también se trabajó la prevención de Violencia Basada en Género (VBG) con capacitaciones sobre cómo deben actuar las personas en caso de estar en riesgo. Para el cuerpo docente se diseñaron e impartieron capacitaciones sobre el protocolo de atención en caso de presentar una denuncia, *“en temas de trata de personas, equidad de género, delitos, cibercrimes, en cuanto a la normativa legal del país en derecho de niñas, niños y adolescente” (Grupo Focal, Docentes, 2023)* y de esa manera fortalecer a los centros educativos en su capacidad de respuesta para manejar situaciones relacionadas con la VBG.

Ante la aplicación de las metodologías alternativas y flexibles con enfoque étnico aún se aprecia un vacío, ya que como se menciona en una entrevista a la SEDUC aún no cuentan con herramientas que indiquen el protocolo de atención a comunidades étnicas, lo que se constituye en una oportunidad de trabajo para UNICEF en su asistencia técnica al país.

La TdC integrada expone de manera explícita que los NNA de grupos vulnerables y principalmente mujeres y no escolarizados deben tener acceso a una educación inclusiva y de calidad, sobre todo en los niveles primaria y secundaria mediante modalidades alternativas y flexibles, siendo los principales sujetos de las intervenciones; y para ello, plantea la solución mediante las estrategias y acciones que se deben realizar. Desde los hallazgos mencionados en esta sección evidenciados en el análisis, se identificó que se diseñaron herramientas pertinentes a diferentes grupos conforme a sus necesidades individuales (centros educativos y NNA) y a las necesidades coyunturales derivadas del confinamiento y el cierre de los centros educativos; de igual manera se cubrieron necesidades emergentes en materia de primeros auxilios psicológicos. La intervención de WASH estuvo diseñada con la intencionalidad de llegar a municipios vulnerables en los que se pudieron mejorar condiciones de higiene para la asistencia y permanencia no solo de niñas. A pesar de esto, aún se identifican oportunidades de trabajo en materia de enfoque étnico.

Pregunta orientadora 1.3. ¿Cuáles fueron las adaptaciones más importantes que funcionaron exitosamente para continuar con la implementación de las acciones planificadas en los dos Proyectos en el contexto de la pandemia y el embate de las tormentas tropicales ETA e IOTA?

Síntesis del hallazgo		Las principales adaptaciones en contexto de pandemia por Covid-19 y por los huracanes ETA e IOTA fueron el ajuste en el diseño del material, la entrega y provisión de equipos y servicios para la conectividad, adaptaciones operativas y presupuestales (en particular de PLANE), adaptaciones de procedimientos de ingreso al sistema educativo para NNA migrantes y retornados y adaptaciones en los contenidos para dar relevancia a PAP.
Formación del juicio para enfoque de equidad	Género	las adaptaciones fueron específicas para la búsqueda de la igualdad de género (3)
	Población vulnerable	las adaptaciones fueron específicas para la búsqueda de la igualdad de grupos vulnerables (3)

Ambos proyectos, tanto KOICA como PLANE, tuvieron que adaptarse a los desafíos planteados por la pandemia de Covid-19 y las tormentas tropicales ETA e IOTA. Algunas de las adaptaciones fueron entrega de materiales físicos y difusión de los contenidos educativos por medio de cadenas televisivas y radiales en zonas que no tenían acceso a internet; en zonas que sí se contaba con acceso a internet se realizaron donaciones de tabletas y recargas de saldo, y se apoyaron en plataformas digitales como *meet*, *zoom*, *WhatsApp* e *Instagram*; así como, la adaptación de los contenidos al formato virtual. En el contexto de crisis tomó especial relevancia la perspectiva de prevención de violencias y los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) junto con el protocolo de reinserción. Por otra parte, el personal de los equipos territoriales siguió trabajando a pesar de la pandemia en la entrega de materiales y adaptándose a los horarios de los centros educativos.

La priorización de la entrega de materiales físicos (guías y cartillas) en aquellas zonas en las cuales no se tienen acceso a internet o a herramientas tecnológicas y en zonas de escasos recursos con el fin de que NNA avanzaran en su desarrollo escolar y evitar su deserción o rezago. Dicha entrega de materiales se debió realizar de forma escalonada, de tal manera que los socios implementadores entregaban el material a los docentes y ellos a su vez en grupos reducidos citaban a madres y padres de familia y les entregaban el material. Otra alternativa a la que recurrieron los proyectos fue lograr un espacio en las cadenas de televisión nacional y en radio, como es mencionado en una entrevista de UNICEF “(...) *para asegurar que las clases también se daban por grupos [por grados escolares], en los canales más escuchados, tanto en la televisión, tanto a nivel radial*” (Entrevista, UNICEF, 2023). En cuanto a aquellas zonas que sí tenían acceso a internet, las clases se impartieron de manera digital gracias a la donación de tabletas y recargas de saldo para acceder a las herramientas virtuales, pero por falta de información no es posible cuantificar cuantas tabletas o recargas fueron entregadas ya que de los socios que mencionan entrega de tabletas (ChildFund, PIH y CRS) no proveen información unificada, uno de ellos menciona cantidad de tabletas, otro menciona un valor para la entrega de tabletas dado en lempiras y otro solo hace mención a la entrega de tabletas sin ninguna información adicional; por su parte la información que se cuenta con respecto a recargas de los socios que informaron su entrega es la siguiente:

Cuadro 4-2 Recargas realizadas

Socio Implementador	Recargas por valor dado en lempiras
CRH	30.000
PIH	38.925
ACOES	Sin información
Total	68.925

Fuente: Elaboración propia basada en (CRH, 2020) (ACOES, 2021) ((PIH), 2021)

Junto con este apoyo se realizaron capacitaciones a docentes para que conocieran las diferentes plataformas como *zoom*, *meet*, *WhatsApp*, *entre otros* y que se apropiaran de ellas para seguir impartiendo las clases de acuerdo a los socios implementadores como lo muestra una entrevista del gobierno central “*Que aprendieron a utilizar bastantes herramientas, como usar TikTok, como usar diferentes herramientas Reel de Instagram, a utilizar diferentes plataformas, porque cada socio implementador utilizaba una plataforma diferente.*” (Entrevista, Secretaría de Educación, 2023)

Sobre el uso de WhatsApp los docentes mencionaron que sirvió para poder comunicarse con sus estudiantes en medio de la pandemia y asignar tareas; una de las ventajas que se mencionó de esta herramienta fue que permitió la flexibilización de los horarios y se incentiva el aprendizaje autónomo:

“...creo que la modalidad flexible brindó esa posibilidad de comunicación de grupos de WhatsApp, en el caso del sistema tutorial, con la flexibilidad de horarios que ellos manejan, que permite la posibilidad de que incluso estos estudiantes puedan trabajar y estudiar a su vez.” (Grupo Focal, Docentes, 2023)

Es así como se destacan las capacitaciones en computación que se impartieron a los docentes y que dejaron capacidades instaladas en los centros educativos, en lo que como ellos mismos lo reconocen han aprendido a utilizarlas como herramienta educativa:

“para usar una computadora, en sí no podía encenderla, en el tema de algunos programas, pero con las capacitaciones que nos dieron, enfrentamos un nuevo reto a la informática como docentes, yo creo que de un 100 por ciento de nosotros los docentes un 70, 75 por ciento ya por lo menos ya podemos utilizar las redes sociales y la informática como una herramienta educativa de gran apoyo para nosotros.”

Aunque en medio de la pandemia se había declarado la obligatoriedad del confinamiento los equipos territoriales tuvieron que organizar visitas presenciales, no solo para la entrega del material, sino para lograr la articulación a nivel municipal y departamental³³. En cualquiera de los casos, los enlaces se adaptaron a los horarios de docentes y autoridades con el fin de lograr los objetivos. Otra adaptación que posibilitó que los proyectos fueran exitosos fue la flexibilidad del presupuesto, sobre todo de PLANE, permitiendo priorizar las acciones y así los recursos económicos.

En medio de la emergencia provocada por la pandemia y por ETA e IOTA, tomó fuerza la perspectiva de prevención de violencias y protección de los proyectos, particularmente hacía las niñas, pero no de forma exclusiva ya que también buscaba proteger a NNA en general. Lo anterior debido al aumento de la migración y subsecuentemente también al incremento de NNA retornados, y al aumento de los índices de violencia. Con respecto a NNA migrantes y retornados, se priorizó la utilización de *Puentes Educativos* y se buscó capacitar a docentes y directivos sobre el protocolo de reinserción que existía desde 2014 pero que se debió fortalecer su ejecución e implementación en campo para que los docentes, directores y madres, padres y cuidadores conocieran la guía de dicho protocolo, en el cual no era necesario contar con partida de nacimiento o notas de los años cursados por NNA anteriormente para ser matriculados en los centros educativos.

Con respecto a la protección contra las violencias, en particular cuando los centros educativos se adaptaron como albergues, se socializó un canal de protección en el que se pudieran realizar denuncias de hechos violentos que se pudiesen dar en estos espacios; también se estableció que *“las niñas tuvieran acceso a baños seguros, a baños iluminados”* (Entrevista, Socio Implementador, 2023). El enfoque de protección también fue evidente con la priorización de la implementación de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) y educación socioemocional, no solo a los docentes, sino también a NNA. Como lo indica la siguiente cita:

“hubo ajustes para poner en prioridad mayor el tema de la educación socio emocional desde el aspecto de regulación, porque era uno asistir ante un proyecto que realmente era procurar fortalecer espacios seguros, pero en este caso esta adecuación era ante la emergencia. Cómo estabilizar por eso lo de Primero Auxilios Psicológicos (PAP), cómo dar herramientas de estabilización emocional a docentes, pero también cómo crear material amigable para dar acompañamiento a la regulación emocional de las niñas y niños.” (Entrevista, Socios Implementadores, 2023)

Otra adaptación que se realizó fue la transformación en cuanto a la forma de los contenidos por un formato más amigable en un contexto virtual, con el entendido de que es mucho más fácil perder la concentración si hay de por medio una pantalla, por lo tanto, algunas actividades se modificaron haciéndolas más amigables.

Vale la pena resaltar que el impacto negativo a la ejecución de los proyectos que pudo resultar de las tormentas ETA e IOTA no fue mayor gracias al aprendizaje que ya se habían obtenido en pandemia, lo que posibilitó continuar con su ejecución poniendo en práctica lecciones aprendidas derivadas del Covid-19, como lo fue la virtualidad y el apoyo psicoemocional.

Las comunidades indígenas presentaron un reto con respecto al manejo del Covid-19 debido a que culturalmente para ellos no existía, o cuando las comunidades eran muy lejanas en las cuales acceder es muy difícil y no cuentan con acceso a electricidad o agua potable. Esto ralentizó los procesos y aumentó los tiempos de ejecución en dichas comunidades.

La TdC integrada indica que la comunidad educativa en general (docentes, directores, comunidad e instancias de participación) son capaces de implementar la gestión educativa inclusiva, pertinente y de calidad a nivel local, generar

³³ Si bien esta puede ser considerada una conducta de riesgo en las circunstancias que se tenían en el momento, ésta fue una práctica que se evidenció en la información cualitativa como una adaptación de los equipos territoriales para continuar con la implementación de las acciones en el contexto de emergencia que se enfrentaba.

oportunidades de aprendizaje para la vida y el trabajo, mediante modalidades alternativas de educación; es decir, sugiere que el fortalecimiento de capacidades de los actores clave es muy relevante para responder a las necesidades de la población que resultan de los efectos de los fenómenos de violencia y cambio climático, por consiguiente, implícitamente en la TdC hay una facultad para hacer las adaptaciones, puesto que tanto las personas como los contextos son cambiantes, las necesidades también lo son. Estas adaptaciones previstas en la TdC se materializaron en la práctica ante las situaciones derivadas de la pandemia por Covid-19 y por los huracanes ETA e IOTA en acciones como el ajuste en el diseño del material, la entrega y provisión de equipos y servicios para la conectividad, adaptaciones operativas y presupuestales (en particular de PLANE), adaptaciones de procedimientos de ingreso al sistema educativo para NNA migrantes y retornados y adaptaciones en los contenidos para dar relevancia a PAP.

4.2 COHERENCIA

Elementos de la TdC considerados en el análisis	La TdC no establece la complementariedad de los proyectos con otras iniciativas similares de otros actores. Sin embargo, desde la misma reconstrucción de la TdC sí se evidenció complementariedad entre resultados, estrategias e intervenciones para lograr un mayor alcance en los logros esperados, empezando la priorización territorial de cada proyecto. El enfoque de resiliencia está implícito en el resultado intermedio 3 y su resultado inmediato 3.3 de la TdC y explícitamente se aborda en la estrategia de "Agua, saneamiento e higiene y resiliencia al cambio climático".
Síntesis general de los hallazgos	La contribución de UNICEF a través de los proyectos muestra coherencia externa con la realidad de Honduras y con los estándares internacionales y nacionales, así como con otras iniciativas estatales y de la sociedad civil con las cuales logra coordinarse. Muestra coherencia interna en dos aspectos: (i) los dos proyectos buscan los mismos propósitos, así vengan de donantes distintos; (ii) existe un nexo claro entre los enfoques de resiliencia y desarrollo, más fuerte en cambio climático que en violencia. Además, se evidencia una acertada labor de coordinación de UNICEF con los distintos actores e iniciativas y en el planteamiento de los dos proyectos, para favorecer la coherencia.

Pregunta orientadora 2.1. ¿Cómo se complementaron los Proyectos financiados por KOICA y Canadá (a) entre sí y (b) con otras iniciativas del sector educación fuera de UNICEF en los municipios priorizados para lograr el propósito de ampliar el acceso de los NNA a una educación inclusiva y de calidad en un ambiente seguro y protector para los NNA? ¿Se logró complementariedad con otras iniciativas similares de otros actores?

Síntesis del hallazgo	La contribución de UNICEF muestra coherencia interna entre los dos proyectos (KOICA y PLANE) buscan los mismos propósitos, así vengan de donantes distintos. Además, se evidencia una acertada labor de coordinación de UNICEF con los distintos actores e iniciativas y en el planteamiento de los dos proyectos, para favorecer la coherencia.
Formación del juicio 0 1 2 3	Los proyectos e iniciativas se complementaron ampliamente (3)

La TdC construida en la evaluación, integra los resultados y estrategias de los proyectos de KOICA y PLANE, mostrando complementariedad entre ellos para lograr un mayor alcance en los logros esperados, lo cual fue posible debido a que los dos proyectos muestran coherencia entre sí al complementarse en sus propósitos y al evidenciar intereses comunes y a que se focalizaron los municipios y los centros educativos de manera diferenciada para cada donante. Además, el rol de UNICEF aseguró que ello fuera posible a través de su rol integrador y de coordinación. Por otra parte, se indagó por la coherencia del proyecto con otras iniciativas, encontrándose complementariedad con otras iniciativas que se fundamenta en una larga trayectoria de trabajo de UNICEF con entidades del Estado y en haber invitado a socios que contaban con experiencia en el trabajo en el nivel local a través de proyectos que coincidían con los propósitos buscar entornos seguros y de aprendizaje. La coherencia entre los proyectos y con otras iniciativas, permite el logro de los resultados planteados en la TdC integrada que se orientan hacia el acceso y la permanencia en una educación inclusiva, pertinente y de calidad que, además, desarrolle habilidades para la vida. Estos objetivos están en concordancia y son coherentes con el logro de los propósitos planteados en los Programas de País de UNICEF, tanto de 2016 como de 2022 (UNICEF, 2016) (UNICEF, 2022), y con los énfasis en género e inclusión, el primero más explícito en PLANE.

Una complementariedad evidente entre los dos proyectos se da en términos de su alcance geográfico, lo que es percibido por las personas entrevistadas como una ganancia en cuanto a la cobertura y al tipo de población con la que trabajaron. Un ejemplo, es el trabajo con población indígena y afro hondureña, que estuvo más focalizado en poblaciones Lenca y Maya – Chortí por el proyecto de KOICA.

Otro elemento complementario identificado fue el uso de materiales y protocolos, las estrategias e incluso los intercambios que se generaron entre docentes independientemente de cuál era el donante. En esto, tuvo incidencia el hecho de que, como lo expresa un entrevistado, *“los materiales que se utilizaron, incluso para la implementación de algunas metodologías de emergencia, eran metodologías que ya estaban avaladas por la Secretaría de Educación”* (Entrevista, socios implementadores, 2023).

Sobre la coherencia con otras iniciativas, puede hablarse tanto de iniciativas del Estado (locales y nacionales), como las que venían desarrollando los socios que implementaron las distintas intervenciones u otra que haya en los municipios. Tanto los documentos producidos por UNICEF, KOICA y PLANE, como en las entrevistas se alude a la historia de colaboración y apoyo de larga data entre UNICEF y la SEDUC, así como con otras entidades del Estado (Secretaría de salud, Defensoría del Pueblo, DECOAS, DINAF, Secretaría del Medio Ambiente, municipalidades, Asociación de Municipios de Honduras), en temas de educación, migración, educación intercultural, lucha contra la violencia, cambio climático y WASH. La integración con otros sectores, distintos al de educación, se evidencia particularmente en las áreas medioambientales, de servicios de WASH, (DECOAS), aunque algunos entrevistados consideran que falta mayor vinculación en este tema con la Secretaría de Recursos Naturales y Ambiente (SERNA).

Esto indica que estos proyectos no se dan en el vacío, sino que recogen la experiencia acumulada de colaboración entre UNICEF y el Estado para avanzar hacia los objetivos de garantía de los derechos de NNA. Es así como los entrevistados perciben alineación de los proyectos, en sus temas y propósitos, con los planteamientos de la SEDUC; por ejemplo, uno de los testimonios indica que *“Los materiales que se utilizaron, incluso para la implementación de algunas metodologías de emergencia eran metodologías que ya estaban avaladas por la Secretaría de Educación”* (Entrevista, Socios implementadores, 2023) o que el objetivo de los proyectos tenía la misma orientación que los propuestos por la SEDUC en términos de educación intercultural o con respecto al SAT a través de un convenio (Entrevista, Secretaría de Educación, 2023). No obstante, se afirma que al interior de UNICEF podría haber mayor coordinación intersectorial entre educación, protección y WASH, lo cual se constituye en un reto para el futuro (Entrevista, UNICEF, 2023).

También se evidencia unificación de esfuerzos logísticos en la selección de escuelas para apoyar en servicios de WASH, así como acciones de incidencia en, por ejemplo, capacitación de funcionarios de DECOAS en temas de agua, saneamiento e higiene, en materiales que se producen o se imprimen y quedan como parte del currículo de la SEDUC o en el desarrollo de modelos de certificación de la infraestructura de las escuelas para que sean resilientes al clima, que se describirá más adelante al responder a la pregunta sobre nexos entre resiliencia y desarrollo.

Con las municipalidades y departamentos hubo coordinación logística para el desarrollo de las acciones de manera fluida, como lo mencionaron en el grupo focal con socios implementadores, gracias a que los socios tenían buenas relaciones de experiencias anteriores, y por las estrategias de coordinación que buscaron, como tener un coordinador local que sirviera como punto focal con las autoridades y otros actores del territorio, y articulara el trabajo entre ellos. Al respecto uno de los entrevistados refiere que *“prácticamente fue la municipalidad, DECOAS y nosotros, nada más [...]...pudimos trabajar un poco más cerca con ellos para fortalecerlos a ellos y que ellos den también el seguimiento cuando [...], ya el proyecto haya finalizado”* (Entrevista, Socios implementadores, 2023).

En relación con la complementariedad con otras iniciativas de la sociedad civil, los entrevistados coinciden en que el modelo cooperativo utilizado por UNICEF de trabajar coordinadamente y co-crear con socios implementadores de reconocida trayectoria en la implementación de proyectos de educación, en los diseños y los desarrollos de los proyectos, fue una de las grandes fortalezas identificadas.

En el Plan del proyecto KOICA (UNICEF y KOICA, 2019), se evidencia la historia de trabajo aunado con varias ONG nacionales, así como con entidades internacionales, y la participación en mesas de trabajo conjunto como la Mesa Redonda de Cooperadores Externos en Educación y el Grupo Educativo Interagencial de Naciones Unidas, lo cual revela un trabajo consolidado y estructurado que permitía el desarrollo coordinado con estos socios.

Por su parte, los entrevistados perciben que el rol activo de estas organizaciones tuvo diversas ventajas: los socios implementadores se distribuyeron en los territorios de manera que no *“se chocaran”* (Entrevista, socios implementadores, 2023); desarrollaban acciones complementarias entre socios y con otros actores del territorio; se aprovechó la experiencia

de socios en el trabajo de estrategias como el SAT o Puentes educativos; se reforzó la atención que las organizaciones estaban haciendo en terreno y “*los recursos de UNICEF han venido a enriquecer*” los que recauda la ONG (Entrevista, socios implementadores, 2023). Al decir de un socio implementador: “*Este proyecto era: cómo sumamos, cómo articulamos y cómo logramos trabajar con diversos socios. Porque al final [...] para cumplirlo hay que generar muchísimas condiciones que una sola institución, un solo cooperante, difícilmente logra*”. (Entrevista, socios implementadores, 2023)

No obstante, algunas personas consultadas evidenciaron ciertas dificultades: una de las personas menciona que en las escuelas los socios complementaban acciones porque los temas eran distintos, (pedagogía y WASH) pero creen que no se estaban coordinando: “*a mí sí me quedó ese sabor que en realidad no coordinamos con otros socios de UNICEF en su momento*” (Grupo focal, socios implementadores, 2023); otro también anota que en un municipio hubo otra organización socia con experiencia en el lugar que entorpeció el trabajo y UNICEF tuvo que intervenir; uno más evidencia la dificultad de trabajar para conseguir los mismos indicadores lo que creaba una competencia entre ellos “*si yo tengo que alcanzar 1.500 docentes y el otro socio que está en la zona tiene que alcanzar una cifra similar, es natural que entremos en un conflicto*” (Grupo focal, socios implementadores, 2023). Esto significa que, si bien la percepción general es de bastante coherencia entre socios y de estos con otros actores, y que esto multiplica los esfuerzos y permite el logro de metas, cuando coinciden en las escuelas y municipios se requiere que UNICEF lidere acciones de coordinación.

Por otra parte, los documentos también mencionan que UNICEF tenía experiencia de trabajo con organismos internacionales, algunos del Sistema de Naciones Unidas y otros externos, como el Consejo Noruego, la Cruz Roja Internacional o entidades con trabajo en tema de WASH. Este tipo de acciones coordinadas se vieron enriquecidas con los proyectos, lo cual fortaleció la programación de UNICEF e hizo que se volviera una entidad atractiva para la donación de España y Estados Unidos después de los huracanes, pues estos donantes buscaban una institución líder de educación (Entrevista, UNICEF, 2023). Es decir que el trabajo interinstitucional que busca aunar esfuerzos, ayuda no solo al éxito de la iniciativa de entornos seguros y de aprendizaje, sino que potencia otras posibilidades de coordinación para ampliar recursos y trabajo.

Pregunta orientadora 2.2. ¿Qué brechas en el cumplimiento de estándares nacionales e internacionales se pueden evidenciar en la implementación de las modalidades promovidas por ambos proyectos y en su modalidad conjunta para lograr una educación inclusiva y de calidad en un ambiente seguro y protector para los NNA?

Síntesis del hallazgo	La contribución de UNICEF a través de los proyectos muestra coherencia externa con la realidad de Honduras y con los estándares internacionales y nacionales, así como con otras iniciativas estatales y de la sociedad civil con las cuales logra coordinarse.
-----------------------	---

Honduras ha respaldado y suscrito compromisos internacionales para lograr estándares de desarrollo que el país ha concretado en leyes, pactos, planes y estrategias. Tanto los estándares internacionales como los nacionales se convierten también en fuente de justificación para los proyectos y para el aporte de UNICEF a la construcción de entornos seguros y de aprendizaje en las escuelas, revelando coherencia entre los proyectos, las brechas que resaltan estos estándares nacionales e internacionales y los propósitos que ellos plantean, en este caso, para la construcción de entornos seguros y de aprendizaje.

En relación con la TdC, los resultados intermedios orientan su logro hacia NNA, docentes y comunidades y hacia el sistema educativo (nacional, departamental y municipal). El dirigido a NNA busca, sobre todo, una educación de calidad en entornos escolares “*responsivos a necesidades básicas de agua, saneamiento e higiene (ASH), seguridad y salud física, mental y emocional*” que brinden “*oportunidades de aprendizaje protegidas de la violencia*” (Resultado intermedio 1 de TdC), lo cual contribuiría al logro de estándares nacionales e internacionales, así como a problemáticas señaladas arriba en torno a la educación y su calidad, a violencia, y a sistemas de agua, saneamiento e higiene. En este resultado, se busca también responder a estándares que abogan por la participación de NNA cuando se establece que ellas y ellos “*adquieren mayores conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo, capacidad de agencia y comprensión, y así poder acceder a oportunidades para participar en la gestión educativa y en la prevención frente a la violencia*” (Resultado intermedio 1.2.).

El resultado intermedio 2, se orienta a los docentes y las comunidades como mediadores capaces de desarrollar una educación inclusiva, pertinente y de calidad, generar oportunidades de aprendizaje para la vida y el trabajo, y mantener un

entorno escolar seguro y protector con condiciones de saneamiento e higiene mejoradas. Los estándares orientados a la participación de la comunidad y de la comunidad educativa tienen relación con este resultado. Del mismo modo, al incluir a las comunidades, se compromete el entorno del centro escolar y del municipio en la prevención e intervención de situaciones de violencia.

Por último, el resultado intermedio 3 orientado al sistema educativo en sus niveles central, departamental y municipal responden al cierre de brechas en el nivel de la oferta y al cumplimiento de algunos estándares (sobre todo nacionales) al plantear su fortalecimiento con capacidades para la creación de política inclusivas, estrategias flexibles y para la gestión de recursos (humanos, financieros, de otro tipo) de educación inclusiva, pertinente y de calidad.

El análisis de la información muestra en primer lugar la relación con los estándares nacionales internacionales. El cuadro a continuación muestra una síntesis de los estándares internacionales identificados en temas de educación, su calidad, el acceso y la permanencia en la escuela, además de la seguridad dentro de ellas, los cuales aparecen tanto en los ODS como en declaraciones e iniciativas. Además, hay fundamentos para asuntos de igualdad de género, agua, saneamiento e higiene, niñez migrante y emergencias. Todo esto, se encuentra bajo la gran sombrilla de la Convención de los Derechos del Niños (CDN) y de las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño.

Cuadro 4-3 - Estándares internacionales a los cuales responden los proyectos de KOICA y PLANE

ESTÁNDAR	PROPÓSITO PRINCIPAL	DOCUMENTO O ENTREVISTADO QUE LO CITA
ODS 4 - Educación de calidad	"Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ONU, 2023).	(UNICEF y KOICA, 2019), (UNICEF, 2016), (UNICEF, 2022), (GAC y UNICEF, 2019)
ODS 5 - Igualdad de género	"Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas" (ONU, 2023)	
ODS 6 – Agua limpia y saneamiento	"Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos" (ONU, 2023)	
ODS 8 – Trabajo decente y crecimiento económico	"Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, el empleo y el trabajo decente para todos" (ONU, 2023)	
ODS 10 – Reducción de las desigualdades	"Reducir la desigualdad en y entre los países" (ONU, 2023)	
Convención sobre los Derechos del Niños (CDN)	Dentro de los derechos establecidos por la Convención se establece: "Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho" (Organización de Naciones Unidas, 1989, pág. Art. 28) Este propósito incluye la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional. También, adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.	Citada por (GAC y UNICEF, 2019)
Comité de los Derechos del niño- Observaciones 2015	Esta Recomendación insta a Honduras para implementación de la reforma legal sobre la niñez aprobada en 2013 y la asignación de recursos técnicos y financieros para hacer efectiva la reforma institucional del sistema de protección de derechos del niño. Asimismo, el Comité recomendó el cumplimiento de las normas para una convivencia armoniosa en las escuelas públicas y privadas y la promoción de formas no violentas de crianza y disciplina. En 2015, el Comité de los Derechos del Niño formuló sus observaciones finales. (...)recomendó el cumplimiento de las normas para una convivencia armoniosa en las escuelas públicas y privadas y la promoción de formas no violentas de crianza y disciplina.	(UNICEF, 2016)
Consejo de Derechos Humanos - Examen periódico universal (2015)	El CPD de 2016 de UNICEF, cita este documento y la necesidad planteada en el mismo para la Plena protección de los niños y el fortalecimiento de la Dirección de la Niñez, Adolescencia y Familia.	(UNICEF, 2016)
Declaraciones globales para refugiados y migrantes: - Declaración de Nueva York - Marco integral de respuesta para refugiados. - Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular. - Marco regional integral de protección y soluciones (MIRPS) (Centroamérica).	Según el proyecto de PLANE estas declaraciones buscan fortalecer y perfeccionar los mecanismos de responsabilidad compartida que conducen a dos pactos globales: sobre migrantes y refugiados, así como el enfoque operativo para la respuesta a la crisis de refugiados. Las declaraciones incluyen compromisos en materia de educación.	Citados por (GAC y UNICEF, 2019)

ESTÁNDAR	PROPÓSITO PRINCIPAL	DOCUMENTO O ENTREVISTADO QUE LO CITA
Declaración de Escuelas Seguras	<i>La Declaración sobre Escuelas Seguras es un instrumento político a través del cual los estados reconocen los distintos obstáculos que afectan a la educación durante los conflictos armados y formulan compromisos de mejorar la protección brindada a los estudiantes, el personal y los establecimientos educativos en épocas de guerra (Conferencia de Oslo sobre Escuelas Seguras, 2015, pág. 7)</i>	(GAC y UNICEF, 2019)
Iniciativa de Escuelas y Comunidades Seguras	Es una "Alianza Global liderada por los Gobiernos que pretende conseguir el compromiso político y fomentar la ejecución de la seguridad escolar a nivel mundial (Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación (GADRRRES) , 2015), para reducir los riesgos violentos en las escuelas y sus alrededores.	(GAC y UNICEF, 2019)
Estándares mínimos en educación en situaciones de emergencia	Principios de la educación en emergencia para garantizar la provisión de oportunidades educativas de calidad que satisfagan las necesidades de protección física, psicosociales, cognitivas y de desarrollo de las niñas, adolescentes y jóvenes.	Red Interinstitucional sobre Educación en Emergencias (INEE), Education Cannot Wait (ECW) y el Global Education Cluster. (GEC) citadas por (GAC y UNICEF, 2019) (UNICEFb, 2022)
Declaración de Ginebra	20 indicadores para medir la violencia armada y clasificar una situación como una crisis humanitaria.	(Conferencia de Oslo, 2010) citada por (GAC y UNICEF, 2019)
UNDAF 2017-2021	Resultado 1: con el que se comprometió el gobierno de Honduras: Los niños, niñas y adolescentes más vulnerables de los municipios prioritarios en educación prebásica, básica y media tienen acceso a una educación inclusiva y de calidad.	(UNICEF y KOICA, 2019)

Fuente: Elaboración de Econometría con base en documentos del proyecto

A nivel nacional, los dos proyectos responden a mandatos de leyes que establecen retos para lograr una educación de calidad, participativa y descentralizada, intercultural y responsable ambientalmente, así como de trabajo con los jóvenes. Además de aportar al logro de los planes del país y del gobierno, que incluyen metas en educación, tanto en cobertura como en calidad, y con la participación de las comunidades. Para esto último, los proyectos resaltan la importancia del Pacto por la infancia establecido por algunos municipios, por cuanto, además de la participación de los municipios, incluye la de NNA. El siguiente cuadro muestra los documentos citados por ambos proyectos:

Cuadro 4-4 - Estándares nacionales planteados por leyes, planes, estrategias y pactos

ESTÁNDAR	PROPÓSITO
Ley Fundamental de la Educación (LFE) (Diario Oficial La Gaceta, 2012)	Postula, entre otros, principios de la educación, la calidad, la participación, la flexibilidad, la multiculturalidad e interculturalidad, la responsabilidad ambiental y la educación y trabajo como parte de los desafíos centrales que enfrenta la educación de las niñas, niños y adolescentes de Honduras. Existen desafíos importantes en materia presupuestaria y de coordinación institucional dentro del sector. (UNICEF y KOICA, 2019)
Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria (Diario Oficial La Gaceta, 2011)	Estructura de la participación comunitaria para fortalecer la educación pública e impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que el marco institucional incluye dentro de su estructura el Consejo Municipal de Desarrollo Educativo (COMDE), el Consejo Distrital de Desarrollo Educativo (CODDE) y el Consejo Escolar de Desarrollo del Centro Educativo (CED). El enfoque descentralizado ha sido instrumental para abordar la violencia en la escuela (GAC y UNICEF, 2019)
Plan Estratégico del Gobierno de Honduras (citado por (UNICEF y KOICA, 2019)	Ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación a través de la implementación gradual e integral de la Ley Orgánica de Educación, en particular en lo relativo a la regulación del subsector, la gestión descentralizada de los recursos y la participación activa de las comunidades y padres. P. 3
Ley para el Establecimiento de la Visión de País (2010-2038) (Citado por (GAC y UNICEF, 2019)	Establece las metas relacionadas con el sector educativo
Estrategia nacional de prevención y seguridad escolar (Citada por (GAC y UNICEF, 2019)	Tiene siete componentes clave para orientar a los multiactores y multisectores sobre cómo contribuir a la estrategia (GAC y UNICEF, 2019).
Ley Marco para el desarrollo integral de la juventud (Decreto No. 260-2005) Política nacional para la juventud (2010) Citado por (GAC y UNICEF, 2019)	"Existen políticas dirigidas a la juventud; sin embargo, aún no se han implementado en un grado significativo" (GAC y UNICEF, 2019)

ESTÁNDAR	PROPÓSITO
Creación del Instituto Nacional de la Juventud. Código de la Niñez y la Adolescencia. Citado por (GAC y UNICEF, 2019)	El objetivo del Código es: “es la protección integral de los niños en los términos que consagra la Constitución de la República y la Convención sobre los Derechos del Niño, así como la modernización e integración del ordenamiento jurídico de la República en esta materia”. La protección integral en este Código alude al conjunto de medidas para proteger a los niños como individuos y “los derechos resultantes de las relaciones que mantengan entre sí y con los adultos”. (Congreso Nacional de Honduras, 1996)
Pacto Municipal por la Infancia (citado por (GAC y UNICEF, 2019)	Firmado por algunas alcaldías. Tiene 14 Compromisos por la Niñez y la Adolescencia e involucra a los adolescentes en el diseño e implementación de políticas públicas. Esto ofrece una oportunidad para establecer y monitorear indicadores municipales sobre los derechos de la niñez.
Programa de servicios de Agua, Saneamiento e Higiene (ASH) resiliente al clima en centros educativos	Es un Programa que implementa UNICEF en conjunto con SEDUC y en coordinación cercana con DECOAS. Incluye materiales y guías sobre buenas prácticas ambientales, centros educativos verdes y seguros, cambio climático, gestión del riesgo y gestión integral de residuos,

Fuente: Elaboración de Econometría con base en documentos del proyecto

A lo anterior podrían añadirse los siguientes estándares que no son citados por los documentos de los proyectos:

- *Reglamento de la Gestión de la Educación (2014)* que, entre otras, pone a los centros educativos como la principal instancia de gestión del Sistema Nacional de Educación (SNE) y les asigna múltiples roles, lo cual significa un reto importante porque supone desarrollar capacidades que no siempre tienen.
- *Reglamento de las Diferentes Modalidades Educativas Alternativas para Jóvenes y Adultos, el Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030* que impulsa modalidades alternativas de educación integral y de calidad para garantizar el acceso a jóvenes y adultos, y responder a la diversidad, la inclusión, el género y la equidad
- *Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030* que identifica los principales retos del sistema educativo, tales como el acceso a la educación, la calidad de los aprendizajes y las exigencias del mundo del trabajo con énfasis en las poblaciones más desfavorecidas.

Dentro de los documentos de los proyectos, no se encontró mención a algún estándar nacional que estuviera orientado específicamente al asunto de los entornos seguros, como sí se encontró en los internacionales.

Pregunta orientadora 2.3 ¿En qué medida se logró permear el enfoque de resiliencia³⁴ en la implementación de ambos proyectos para fortalecer el nexo entre el desarrollo y la acción humanitaria?

Síntesis del hallazgo	La contribución de UNICEF muestra coherencia interna al tener un nexo claro entre los enfoques de resiliencia y desarrollo, más fuerte en cambio climático que en violencia.
Formación del juicio	Se incluyó el enfoque de resiliencia de manera general en los proyectos / Se incluyó el enfoque de resiliencia para uno solo de los dos siguientes fenómenos: cambio climático o violencia de género (2)

El enfoque de resiliencia está implícito a lo largo de los resultados planteados por la TdC integrada. En ella se evidencian propósitos que aluden por un lado a las condiciones mejoradas en agua, saneamiento e higiene y seguridad y salud física, mental y emocional y por otro, al desarrollo de conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo y de capacidad de agencia, que claramente suponen un fortalecimiento de los entornos y de los NNA, condición necesaria para la resiliencia.

Como lo sustentan los resultados que se describen a continuación, el enfoque de resiliencia en los proyectos se incluyó con profundidad en asuntos de cambio climático, y de manera más general en relación con violencia de género. Lo anterior teniendo en cuenta que, si bien los proyectos se adaptaron para seguir funcionando ante las emergencias por el Covid-19 y por los huracanes, no modificaron su perspectiva de desarrollo y lograron, en términos prácticos trabajar la resiliencia a través de los espacios de participación, capacitación y apoyo institucional a la SEDUC para su incorporación en las herramientas curriculares. En violencia de género, sin embargo, se trabajó lo emocional para enfrentar situaciones de crisis, pero no se revela una intervención de mayor profundidad, asociado al desarrollo de capacidades socioemocionales y relacionales que impacten la vida diaria de los NNA.

³⁴ La resiliencia supone el fortalecimiento de capacidades para el presente y el futuro, lo cual implicaría un proceso de desarrollo que trasciende a acciones que buscan únicamente la mitigación de los efectos de una situación de crisis, aunque la incluye.

Algunos entrevistados, principalmente funcionarios de UNICEF establecen una relación clara entre resiliencia y desarrollo al explicar que los proyectos no eran de emergencia, aunque aclaran que *“en países como Honduras, la interconexión entre el componente humanitario y el de desarrollo siempre están presentes”* (Entrevista, UNICEF, 2023). Esta relación hace que haya fondos de programas humanitarios y de programas de desarrollo que se integran, y el reto es lograr que con los primeros se contribuya a generar los segundos. Un funcionario de UNICEF afirma que, dados los pocos recursos del Estado, este depende mucho de asistencia internacional, entonces, el reto está en el trabajo en red que articule sociedad civil, gobierno, movimientos, organizaciones de base comunitaria, iglesias para que entre todos vayan desarrollando mecanismos comunitarios de protección efectivos que permitan dejar una base mínima de atención y respuesta a las situaciones de emergencia que se van presentando. Este funcionario considera que en ello se *“puede dar el nexo entre emergencia y desarrollo, y eso es lo que creo que KOICA y PLANE sí contribuyeron a desarrollar”* [... porque *“un énfasis importante fue fortalecer los mecanismos comunitarios de protección”* (Entrevista, UNICEF, 2023).

No obstante, las personas consultadas coinciden que, por el Covid-19 y los huracanes ETA e IOTA, los proyectos se llevaron a cabo en un contexto de emergencia, lo cual obligó a su flexibilización en términos de contenidos, herramientas y acciones, como se analizó en el apartado de pertinencia, para poder continuar con el proceso de desarrollo de capacidades, pero obligados también a una atención de emergencia y apoyo psicosocial con un mayor énfasis al planteamiento original, con el fin de *“generar espacios para la construcción de esa resiliencia, de esa fortaleza de los niños, las niñas y los docentes a enfrentar situaciones, a ser capaces de enfrentar y ser capaces de seguir”* (Entrevista, UNICEF, 2023).

Al respecto, en el planteamiento inicial de los documentos este apoyo pareciera estar centrado referirse más a una intervención de mitigación en los momentos de crisis pues se habla de primeros auxilios en salud mental, manejo del estrés y recuperación psicosocial por afectación del Covid-19 y derivación al sistema de protección infantil. En los dos informes finales de los proyectos la mención al tema se refiere al apoyo psicosocial y de salud mental dirigidos al bienestar integral en educación (GAC y UNICEF, 2023) o a capacitaciones en salud mental y apoyo psicoemocional en nuevos espacios seguros y amigables de los centros educativos, o derivación al sistema de protección infantil, sin que sea muy explícita si están orientados al afrontamiento de la emergencia particular o al desarrollo de capacidades emocionales y relacionales.

Es de aclarar, sin embargo, que los proyectos no tenían una orientación de mitigación, sino que hicieron adaptaciones frente a la emergencia, con una clara orientación hacia el desarrollo a través de la educación y la generación de capacidades. Un ejemplo de ello es la intervención de WASH que en caso de asistencia humanitaria exclusiva se hubiera centrado en suministrar condiciones de agua y saneamiento, pero lo que hizo fue un proceso educativo de integración de conocimientos, actitudes y prácticas para garantizar capacidades y desarrollar resiliencia al cambio climático.

Por otra parte, tanto en las entrevistas como en los distintos documentos, el discurso que predomina sobre la resiliencia se asocia con el empoderamiento o el fortalecimiento de personas, grupos, instituciones y comunidades. Es así como, por ejemplo, el proyecto de PLANE citando al INEE (2010) explicita que *“Las habilidades para la vida son aquellas destrezas y habilidades para un comportamiento positivo que permiten a las personas adaptarse y enfrentar de manera efectiva las demandas y los desafíos de la vida cotidiana”* (GAC y UNICEF, 2019, pág. 22) y estas habilidades son más requeridas en momentos de crisis y por ello deben ser *“relevantes y aplicables a los contextos locales de emergencia”* (P. 22). Por su parte el proyecto KOICA expresa que un enfoque preventivo es más rentable que uno de respuesta a emergencias (UNICEF y KOICA, 2019).

El empoderamiento es mencionado en relación con las situaciones de violencia y con las crisis climáticas o desastres antrópicos y naturales. En relación con las primeras, los documentos plantean el fortalecimiento del entorno para que sea protector, la capacitación y la formación con niñas y mujeres adolescentes y con niños y hombres adolescentes con el fin de disminuir la tolerancia hacia la VBG, prevenirla y promover habilidades para la vida. Igualmente, se alude a la formación de docentes, autoridades educativas, NNA y consejos educativos para la prevención del abuso sexual o de cualquier tipo de violencia, particularmente de género. Este empoderamiento se asocia, además, con procesos participativos y consultivos de distintos actores, incluidos NNA. Unos pocos entrevistados de UNICEF y de los socios implementadores también aluden a la construcción de la escuela como espacio seguro en conexión con las comunidades, y el desarrollo de competencias democráticas que les permiten resistirse ante la violencia, identificar riesgos y aumentar factores protectores.

Sobre el empoderamiento relacionado con el clima y su afectación a la población hondureña las menciones de los documentos aluden al acceso seguros a los servicios de WASH, a la capacitación y preparación para la reducción del riesgo de desastres, a la generación y transmisión de conocimientos y al mejoramiento de actitudes y prácticas sobre cambio climático, higiene y saneamiento, y servicios de agua resilientes al clima.

Al respecto, el proyecto KOICA señala que consideró *“un enfoque intensivo de resiliencia al cambio climático en todas las actividades especialmente en WASH, no solo en términos de facilitar (construir estándares de cuidado del medio ambiente) sino también en capacitar a docentes y estudiantes para enfrentar mejor los desafíos ambientales”* (UNICEF y KOICA, 2023, pág. 11). En este asunto, es muy interesante el planteamiento del fortalecimiento y la construcción de entornos seguros con respecto a la higiene menstrual, por cuanto, además de facilitar el acceso y la permanencia a la educación de las niñas y las adolescentes, trabaja sobre normas sociales con respecto al género, y se convierte en una bisagra para generar capacidades sociales para la protección y el desarrollo de ellas en una combinación de resiliencia y desarrollo asociados al género. También pueden resaltarse otras acciones en los que participó la comunidad como la construcción de planes de seguridad escolar, el acceso seguro a los servicios de agua (incluso en situaciones de emergencia), las mejoras en la infraestructura (cosechas de agua, bombas subibaja, paneles solares, etc.).

En las entrevistas se encontró una alusión clara que relaciona los conceptos de resiliencia y desarrollo en funcionarios de UNICEF que mencionan el desarrollo de capacidades para saber enfrentar una emergencia climática porque tienen las habilidades para recoger agua o elaborar jabón (Entrevista, UNICEF, 2023). Estas habilidades que fueron mencionadas por unos pocos adolescentes en la etnografía al referirse al aprendizaje de la elaboración de “tipitaps”, jabón y toallas higiénicas, aunque ninguno lo asocia con la capacidad para enfrentar emergencias climáticas. En relación con los padres y madres de familia, se encuentra un grupo particular en el que se hacen alusiones a los aprendizajes para elaboración de toallas higiénicas y jabones y se percibe el beneficio personal que ello les trae para la economía familiar, pero no expresan su valor para enfrentamiento de situaciones de crisis. Igualmente, los socios implementadores y los funcionarios de la SEDUC se refirieron a estrategias más puntuales como el desarrollo del Módulo 7 del Manual Metodológico de Gestión Integral de Riesgo que tiene DECOAS relacionado con saneamiento e higiene resiliente al clima (Grupo Focal, Socios implementadores, 2023), el fomento del cuidado del medio ambiente o la educación ambiental. Sin embargo, no plantearon claramente su perspectiva con respecto a la relación entre los dos conceptos.

Por otra parte, el empoderamiento también es mencionado en los documentos, en relación con las habilidades para la vida en general (cognitivas, personales, relacionales, comunicacionales). En este sentido se habla de educación flexible para el desarrollo de habilidades para la vida y a inserción laboral, la promoción del aprendizaje y el desarrollo, empoderamiento de niñas y adolescentes en torno a emprendimiento económico, TIC, autoconocimiento, liderazgo y relaciones interpersonales, lo cual establece un nexo claro entre resiliencia y desarrollo. Estas habilidades son mencionadas por algunos los adolescentes en la etnografía. La mayoría de ellos alude a las actividades que realizaron en el proyecto de emprendimiento, pero unos pocos refieren que eso les sirve para iniciar sus proyectos, lo cual refleja su empoderamiento: *“Hice pizzas y burritos y un pastel de 3 leches y pan de coco y donas y budín y torta cacera y encanelado. Aprendí mucho para poder emprender mi propio negocio”* (Etnografía, Adolescentes, 2023). Estos empoderamientos no son mencionados por los padres familia, aunque de ellos mencionan la adquisición de autoconfianza por parte de sus hijos.

El fortalecimiento institucional y comunitario lo mencionan los documentos asociados a la capacidad de los centros educativos y sus instancias internas, así como de las comunidades y las instituciones municipales y nacionales. En los centros educativos el informe de 2023 de PLANE y KOICA revelan elementos asociados al fortalecimiento de los COMDE, los CED y las APF para el apoyo educativo de NNA, y junto a ellos, las comunidades y autoridades locales que son capacitados para mejorar los factores, comportamientos y condiciones de protección a fin de crear resiliencia en torno a habilidades para el autocuidado y la prevención de la violencia (GAC y UNICEF, 2023) (UNICEF y KOICA, 2023).

Por su parte, entrevistados tanto de los socios implementadores como de UNICEF y de la SEDUC aluden al empoderamiento de los centros educativos a través de la capacitación y los espacios de participación para que, por un lado, las acciones que llevan a cabo sean más eficientes y se enriquezcan con un nuevo enfoque, y por otro, para que continúen con una respuesta futura que, por ejemplo, en el caso de agua, saneamiento e higiene, no se limite al arreglo de

infraestructura sino a estar preparados ante una emergencia. Estas capacitaciones son identificadas por los docentes participantes en los grupos focales, quienes ven su importancia y el progreso en el conocimiento de temas de agua, saneamiento e higiene, primeros auxilios psicológicos, equidad de género y violencia de género. Sin embargo, no se encuentran alusiones a que dichas capacitaciones derivaran de manera importante en proyectos o iniciativas internas que evidencien transformaciones organizacionales participativas que les preparen para situaciones de crisis o para prevenir o enfrentar casos de violencia o fomentar un relacionamiento libre de violencia. Solo hay unas pocas menciones de uso de protocolos en casos de violencia, o iniciativas como “guardianas de la paz” para los recreos o el “violéntometro”. Pero son estrategias aisladas que no develan un fortalecimiento organizacional. La etnografía de los adolescentes tampoco refleja la perspectiva del enfoque de desarrollo en relación con agua, saneamiento e higiene, pues solo mencionan las actividades en el tema y la construcción de los baños, sin la perspectiva de una mirada de fortalecimiento para el presente y el futuro. Sobre las relaciones interpersonales que previenen la violencia hay algunas alusiones claras a fortalecimiento de capacidades de los adolescentes en relación con: denuncias en el caso de conocer un caso de violencia sexual contra una niña o adolescente (en los que participaron con PLANE hay frecuentes alusiones a la importancia de acudir con los docentes); capacidades para hacerse respetar o para apoyar a un compañero o compañera en casos de matoneo; desarrollo de capacidades de respeto y solidaridad que les ayuda a que el ambiente sea más grato y seguro. Unos pocos adolescentes que participaron con KOICA revelan la importancia de la participación (*Las niñas y niños nos sentimos más seguros porque tenemos la oportunidad de opinar* – Etnografía, Adolescentes, 2023) y algunos adolescentes del proyecto PLANE resaltan el cambio en el trato de los docentes hacia NNA, lo cual muestra un fortalecimiento institucional. Ningún adolescente menciona fortalecimiento de las instituciones en resolución procesos que pueden construir un entorno seguro con la construcción de la comunidad educativa como mecanismos para la resolución de conflictos o elaboración conjunta de pactos de convivencia. Los grupos focales con padres de familia arrojan información disímil. En uno de los grupos hay claras alusiones a la existencia del gobierno estudiantil y la importancia de la participación y de los logros en la conciencia de denunciar violencia contra NNA, mientras en los demás, se mencionan muy poco estos procesos y logros.

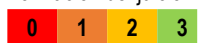
En el nivel nacional, la promoción de resiliencia asociada al desarrollo se evidencia tanto en los documentos como en las entrevistas, en el apoyo técnico a la SEDUC para el desarrollo curricular a través de guías metodológicas sobre cambio climático, acceso al agua potable, saneamiento e higiene menstrual, así como en la introducción del enfoque de WASH resiliente al clima en el manual de construcción de escuelas y en el fortalecimiento de nuevos funcionarios que ingresaron con el cambio de gobierno, lo cual fue importante para darle continuidad a políticas y a estrategias de educación flexible.

4.3 EFICACIA

<p>Elementos de la TdC considerados en el análisis</p>	<p>La TdC integrada identifica resultados inmediatos e intermedios, los cuales están relacionados con los tres grupos de beneficiarios que tenían los proyectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los NNA, que pueden acceder a la educación de manera equitativa, oportuna, inclusiva, pertinente y de calidad, y orientado a mejorar los conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo 2. Los actores de la comunidad educativa tienen mejores capacidades de implementar una gestión educativa inclusiva, incluyendo los docentes y directores, los centros educativos, las familias y los concejos municipales de desarrollo educativo 3. El SNE tiene capacidad para crear políticas y estrategias inclusivas, flexibles y con capacidad de gestionar recursos para su implementación. <p>Para la evaluación en el criterio de eficacia se analiza el cumplimiento o logro de los resultados planteados en la TdC, considerando también las estrategias que se plantearon para ello.</p>
<p>Síntesis general de los hallazgos</p>	<p>La eficacia del cumplimiento de los indicadores, se alcanzó un cumplimiento con más del 80% de las actividades de los proyectos en términos de ampliar el acceso de los NNA a espacios seguros, protectores y pertinentes de aprendizaje.</p> <p>En general se encontró que los centros educativos intervenidos presentaron una caída en la matrícula considerablemente menor en 13,1 puntos porcentuales (p.p.) en comparación con en el resto de los centros educativos no intervenidos de los mismos municipios. Comparando la tasa de repitencia, esta fue superior en 0.4 p.p. al grupo de los centros educativos no intervenidos, pero al examinar desagregando por el tamaño de las escuelas, la tasa de repitencia tendió a aumentar menos en los centros educativos intervenidos comparados con los no intervenidos cuando la matrícula por centro era de más de 20 estudiantes. En cuanto a la tasa de deserción, ésta se redujo tanto en las escuelas intervenidas como no intervenidas, siendo menor esta reducción en aquellas intervenidas en 0.2p.p. Ahora bien, al realizar el análisis diferenciado por los proyectos, en los centros educativos intervenidos por KOICA se muestran un incremento en la matrícula promedio, a diferencia del resto de centros que mostraron una reducción. Sin embargo, estos resultados deben contemplarse considerando que los municipios y centros educativos seleccionados para las intervenciones fueron los más</p>

vulnerables del país, y por ello, no se cuenta con un contrafactual válido para hacer comparaciones que permitan aislar y determinar el efecto propio de la intervención de UNICEF a partir de los proyectos de KOICA y PLANE.

Pregunta orientadora 3.1. ¿En qué medida se ha contribuido y se han alcanzado los resultados planteados en el marco de los Proyectos financiados por KOICA y Canadá relacionados con ampliar el acceso de los NNA a espacios seguros, protectores y pertinentes de aprendizaje, tanto a nivel central como local?

Síntesis del hallazgo	Se encuentra que UNICEF, mediante los proyectos financiados por KOICA y Canadá, obtuvo un alto logro de los resultados planteados para ampliar el acceso de los NNA a espacios seguros, protectores y pertinentes de aprendizaje, mediante las siguientes acciones: adecuación de infraestructura, capacitaciones a los diferentes actores y fortalecimiento de capacidades tanto a nivel local como central en las instituciones educativas
Formación del juicio	Se logró más del 80% de resultados planteados en el nivel local y nacional (3)
	

Si se toman los informes de cierre de los proyectos, y en referencia a la formación del juicio definida en la matriz de evaluación, se tiene que los proyectos lograron más del 80% de los resultados planteados en el nivel local y nacional; sin embargo, no fue posible rastrear o hacer seguimiento al avance hacia las metas por año en algunos años y para algunos indicadores, lo cual más que afectar los resultados de esta evaluación pudo limitar el monitoreo de los proyectos en la etapa de implementación. A esto se suma que algunos indicadores tuvieron cambios en las unidades de medida que no fueron documentados y tienen vacíos de información de línea base en la mayoría de ellos, lo que imposibilita el hacer un análisis taxativo de todos los indicadores del marco de resultados referido en la TdC y limita el alcance de los hallazgos que se presentan a continuación.

Ahora bien, esta pregunta evaluativa se aborda desde dos aproximaciones. En la primera se analiza el comportamiento de indicadores de matrícula, repitencia y deserción entre 2018 y 2022 a partir de información del SACE. En la segunda aproximación se valora el cumplimiento de los resultados alcanzados con base en los indicadores de los proyectos y la información cualitativa recogida.

Para la primera aproximación, se realizó una comparación de medias entre centros educativos intervenidos y no intervenidos. Esto se hizo para el periodo 2018 y 2022 con cuatro grupos de comparación: (i) el total de los municipios donde operó UNICEF, (ii) los municipios asistidos con recursos PLANE, (iii) los municipios abordados con recursos KOICA y (iv) el Distrito Central, donde operó simultáneamente PLANE y KOICA (ver detalles y desagregaciones en el Anexo 9). Cabe aclarar que lo encontrado **no necesariamente implica que las variaciones puedan atribuirse a UNICEF o a los proyectos directamente en la medida que no corresponde a una evaluación de impacto.**

Dentro de los principales hallazgos se detectó que (ver Cuadro 4-6 y Cuadro 4-7):

- En el total de municipios en los que se implementaron los proyectos la matrícula cayó, lo cual puede estar explicado por el contexto de emergencias ampliamente discutido en el informe. No obstante, los centros educativos intervenidos presentaron una caída en la matrícula sustancialmente menor en 13,1 puntos porcentuales (pp) en comparación con en el resto de los centros educativos no intervenidos en esos municipios. Esta situación estuvo acompañada de un incremento en la tasa de repitencia mayor en los centros intervenidos en 0.4pp. Aunque esta variación es pequeña, podría indicar que aquellas escuelas que lograron una menor contracción de su matrícula incurrir en mayor repitencia al buscar dar continuidad a los procesos educativos. En cuanto a la tasa de deserción, ésta se redujo tanto en las escuelas intervenidas como no intervenidas, siendo menor esta reducción en aquellas intervenidas en 0.2pp
- En los municipios donde se implementó PLANE, los centros educativos intervenidos registraron una menor contracción en matrícula en 15,0 pp, un mayor aumento de la repitencia en 1,2pp y una menor caída en la deserción en 0,1pp frente a los no intervenidos.
- En los municipios donde se implementó KOICA, los centros educativos intervenidos muestran un incremento en la matrícula, a diferencia del resto de centros en esos municipios que mostraron una reducción, representando una brecha positiva de 13,2 pp entre ellos. Adicionalmente, en los centros intervenidos se presentó una reducción en la deserción menos acentuada en 0.2 pp, mientras que la repitencia se incrementó en 0,1 pp más que en los centros no intervenidos.

- En el Distrito Central, los centros educativos intervenidos por cualquiera de los dos proyectos (PLANE o KOICA) en promedio mostraron un incremento sustancial en matrícula (14,2%) mientras que el promedio de los demás centros experimentó una reducción (-16,5%), lo que implicó una diferencia entre ellos de 30,7pp. Simultáneamente, en el Distrito Central en los centros educativos intervenidos la deserción se contrajo en 1,0pp menos y la repitencia se incrementó en 1,5 pp más que en los centros no intervenidos.

Estos resultados deben contemplarse considerando que los municipios y centros educativos seleccionados para implementar ambos proyectos fueron los más vulnerables, y por ello, no se cuenta con un grupo contrafactual válido para hacer comparaciones que permitan aislar y determinar el efecto propio de la intervención de UNICEF a partir de los proyectos de KOICA y PLANE. Lo presentado hasta aquí es una aproximación mediante comparación de tendencias en media³⁵.

Cuadro 4-5 – Comparación de medias en tasa de variación de matrícula entre centros educativos intervenidos y no intervenidos en los 39 municipios objeto de los proyectos, municipios KOICA, municipios PLANE y Distrito Central (2018 - 2022)

	Variación en la tasa de matrícula 2018-2022 *		Diferencia simple (dato 2022 vs dato 2018 en pp) **
	Centros No intervenidos	Centros Intervenidos	
Total	-13,5%	-0,4%	13,1
Municipios KOICA	-10,1%	3,1%	13,2
Municipios PLANE	-16,4%	-1,4%	15,0
Distrito Central	-16,5%	14,2%	30,7

* Un valor positivo implica que la matrícula aumentó para el año 2022 en comparación con el 2018, lo cual sería el resultado deseado, y lo contrario si el valor es negativo

** Una diferencia positiva implica un mejor desempeño en este indicador para las escuelas intervenidas en relación con las NO intervenidas, y lo contrario cuando es negativa

Fuente: Econometría a partir de bases del SACE

Cuadro 4-7 – Comparación de medias en tasa de deserción y repitencia entre centros educativos intervenidos y no intervenidos en los 39 municipios objeto de los proyectos, municipios KOICA, municipios PLANE y Distrito Central (2018 - 2022)

	2018		2022		Diferencia simple (dato 2022 vs dato 2018 en pp) *		Diferencia (Intervenidos vs No intervenidos en pp) **
	No intervenidos	Intervenidos	No intervenidos	Intervenidos	No intervenidos	Intervenidos	
Tasa de deserción							
Total	3,1%	3,5%	2,1%	2,7%	-1,0%	-0,8%	0,2
Municipios KOICA	2,0%	2,5%	1,3%	2,1%	-0,7%	-0,5%	0,2
Municipios PLANE	3,7%	4,7%	2,4%	3,6%	-1,3%	-1,1%	0,1
Distrito Central	2,8%	2,8%	1,7%	2,7%	-1,1%	-0,1%	1,0
Tasa de repitencia							
Total	2,4%	3,8%	3,3%	5,2%	0,9%	1,3%	0,4
Municipios KOICA	2,7%	3,7%	3,5%	4,6%	0,8%	0,9%	0,1
Municipios PLANE	2,4%	4,0%	3,7%	6,5%	1,3%	2,5%	1,2
Distrito Central	3,4%	3,6%	5,3%	7,1%	2,0%	3,5%	1,5

* Una diferencia negativa implica que la tasa redujo para el año 2022 en comparación con el 2018, lo cual sería el resultado deseado, y lo contrario si la diferencia es positiva.

** Una diferencia negativa implica un mejor desempeño en este indicador para las escuelas intervenidas sobre las NO intervenidas y lo contrario cuando es positiva

³⁵ Así mismo, durante el análisis se encontraron datos extremos en las bases de datos del SACE. Se reportan colegios con una variación de la matrícula superior al 300% entre 2018 y 2016. Se trata de 28 registros que se descartaron del análisis por su comportamiento *outliner*.

Fuente: Econometría a partir de bases del SACE

Tendencias en los resultados según el tamaño de los centros educativos: Al examinar las mismas comparaciones hechas arriba, pero esta vez desagregando por el tamaño de los centros educativos³⁶, se pueden apreciar que la tendencia positiva que muestran los centros intervenidos en términos de matrícula con respecto a los centros no intervenidos se mantiene sin importar el tamaño de las escuelas. Finalmente, en el caso de las escuelas grandes (entre 44 y 133 estudiantes) los centros intervenidos mostraron una tendencia positiva con respecto a los centros no intervenidos en los 3 indicadores examinados (matrícula, deserción y repitencia).

Tendencias en los resultados por cantidad de intervenciones: Este análisis comparativo también se realizó para el total de las escuelas intervenidas por cantidad de intervenciones, modalidades o servicios implementados en cada centro educativo, con el fin de estudiar la tendencia del efecto provocado por una implementación integral de intervenciones. Al respecto, se encontró que: del total de 378 escuelas, el 47% recibió una intervención, 21% recibió entre 2 y 3 intervenciones, y el 31% restante recibió de 4 a 5 intervenciones. Se destaca que los centros con entre 4 y 5 intervenciones registraron entre 2018 y 2022 un aumento de la matrícula en 7,2pp a diferencia de los centros educativos con 3 o menos intervenciones, mientras que la deserción y la repitencia se incrementaron en 0.5pp y en 0.8pp respectivamente.

Desde el segundo enfoque, a la luz de la TdC esta pregunta plantea el cumplimiento de los resultados intermedios por medio de resultados inmediatos, a través de las cuales se puede estimar si han alcanzado o se ha contribuido a alcanzar lo planteado en los proyectos financiados por KOICA y Canadá en relación con: 1) acceso, permanencia y ambiente de aprendizaje; 2) enseñanza, aprendizaje y desarrollo de capacidades; 3) participación significativa; y 4) marco normativo y de políticas. En el siguiente cuadro se presenta la valoración del logro de resultados a través de un semáforo (verde=si se logró; naranja= contribuyó, pero no se ha logrado la meta; y rojo= no se logró) y se describe el resultado que respalda la valoración otorgada.

Cuadro 4-6 Calificación resultados intermedios e inmediatos planteadas en la TdC

RESULTADOS INMEDIATO	VALORACIÓN	RESULTADO QUE RESPALDA LA VALORACIÓN
RESULTADO INTERMEDIO #1		
1. Las niñas, niños y adolescentes de grupos vulnerables, principalmente mujeres y no escolarizados pueden comenzar la escuela a tiempo y tienen un mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje alternativas flexibles, inclusivas, pertinentes y de calidad en entornos escolares seguros y protectores y que tienen en cuenta las cuestiones de género.		
1.1 Las niñas, niños y adolescentes tienen más posibilidades de acceder a oportunidades de aprendizaje protegidas de la violencia en sus distintas formas, y provistas de condiciones mejoradas en los centros educativos responsivos a necesidades básicas de agua, saneamiento e higiene (WASH), seguridad y salud física, mental y emocional.		<p>De acuerdo con la TdC, las estrategias para el cumplimiento de este resultado inmediato se apoyan en proveer acceso a espacios seguros, agua, saneamiento e higiene a NNA de los centros educativos en los que trabajaron los proyectos, accediendo así a seguridad física, mental y emocional. Ahora bien, la justificación de esta calificación en términos de la información de los indicadores planteados en los proyectos permite dar cuenta del cumplimiento del logro de los objetivos de los indicadores.</p> <p>Frente al acceso de espacios seguros de aprendizaje, los dos proyectos muestran el cumplimiento del 100% de la meta de los indicadores propuestos. Para el proyecto de KOICA se capacitó a los NNA en habilidades y conocimientos para prevenir, protegerse e identificar las rutas o protocolos a seguir en caso de ser víctimas de violencia; mientras que en el proyecto de PLANE se trabajó en garantizar servicios de protección, como mesas de protección infantil y consejeros escolares capacitados para atender casos de violencia en las instituciones. Desde la perspectiva de los socios implementadores, se trabajó con todos los involucrados (docentes, miembros de la APF, COMDE, gobiernos escolares, NNA, etc.) en talleres de rutas de derivación de casos de abuso y denuncias, y se hizo formación en cascada en las instituciones educativas.</p> <p>Ahora bien, en relación con agua, saneamiento e higiene se desarrollaron actividades y adecuaciones en las instituciones educativas intervenidas, asegurando el bienestar físico, psicológico y emocional de NNA. De acuerdo con la evidencia encontrada, el bienestar físico se aseguró con las adecuaciones a las instituciones educativas, donde en términos de los indicadores cuantitativos de los proyectos KOICA y PLANE se cumplió con la entrega y adecuación en más del 85% de instalaciones sanitarias higiénicas que cumplen con los estándares de calidad, incluyendo enfoque de género. Así mismo, estas acciones están acompañadas del cumplimiento de actividades enfocadas en el bienestar emocional y mental de NNA, en las instituciones educativas se desarrollaron actividades complementarias con un enfoque en mejorar las capacidades de los actores en el conocimiento y manejo de la higiene menstrual, involucrando a NN, padres y docentes. El cumplimiento de estas actividades igualmente se ubicó sobre el 85%.</p>

³⁶ Se clasificó a las escuelas en 4 grupos dependiendo de la cantidad de estudiantes matriculados: pequeñas (hasta 20 estudiantes), medianas (entre 21 y 43 estudiantes), grandes (entre 44 y 133 estudiantes) y muy grandes (más de 134 estudiantes).

RESULTADOS INMEDIATO	VALORACIÓN	RESULTADO QUE RESPALDA LA VALORACIÓN
RESULTADO INTERMEDIO #1		
<p>1. Las niñas, niños y adolescentes de grupos vulnerables, principalmente mujeres y no escolarizados pueden comenzar la escuela a tiempo y tienen un mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje alternativas flexibles, inclusivas, pertinentes y de calidad en entornos escolares seguros y protectores y que tienen en cuenta las cuestiones de género.</p>		
		<p>mostrando resultados coherentes con la evidencia encontrada en las entrevistas y GF: <i>“el ver a los niños hablando empoderados de la menstruación, que eso es algo muy normal que le pasa a las chicas, eso me dice a mí que si tuvimos bastante tema de inclusión del tema de género”</i> (Entrevista, Socios Implementadores, 2023).</p>
<p>1.2 Las niñas, niños y adolescentes no escolarizados ingresan a tiempo y completan la educación inclusiva y de calidad en los niveles primaria y secundaria mediante modalidades alternativas de aprendizaje flexibles.</p>		<p>El comportamiento de variables como matrícula, deserción y repitencia, permiten analizar el acceso a la educación de NNA. Al respecto, al comparar la información del SACE entre 2018 y 2022 (ver Cuadros 4-6 y 4-7arriba, y Anexo 9) se encuentra que en el país hubo una caída en la matrícula, siendo más acentuada entre los hombres que entre las mujeres; en contraste, en los municipios intervenidos se presentó una disminución en la matrícula masculina y un aumento en la matrícula femenina. Por otro lado, se presenta una tendencia al aumento de la repitencia que puede estar explicado por el intento de evitar la deserción estudiantil en un contexto con muchas adversidades. Adicionalmente, en los centros educativos con más intervenciones se puede observar un aumento considerable de la matrícula femenina frente a los centros educativos con menos intervenciones; sin embargo, dado el enfoque del proyecto y la evaluación estos resultados no se pueden atribuir a las intervenciones realizadas por los programas KOICA y PLANE.</p> <p>Así mismo, en relación con los resultados evidenciados en estos indicadores, la información cualitativa confirma la problemática que viven los centros educativos, como lo evidencia el siguiente testimonio:</p> <p><i>“En la escuela había una deserción horrible cuando llegó el proyecto salieron niños hasta que ni nosotros no sabíamos que existían y que estaban en la casa guardados, y no estaban en la escuela no tenían acceso, y las mamás simplemente “no, es que no tengo para comprarles cuadernos” entonces fueron a traer todos esos niños y los niños están ahora dentro del centro educativo, igual la deserción bajó también”</i> (Grupo Focal Directores, 2023).</p> <p>Por último, en relación con el acceso y reintegración, dentro de la información cuantitativa relacionada con la reintegración y nivelación educativa para niñas y adolescentes migrantes retornadas, se logró cumplir con el objetivo de escuelas que cuentan con un programa de reinserción escolar. Esto respaldado desde la información cualitativa como lo muestra la siguiente cita:</p> <p><i>“Hubo una familia que se fue para España, pero nosotros en ningún momento los eliminamos de la matrícula, los tuvimos en línea mandábamos tareas y todo y la sorpresa de nosotros es que a los 4 meses me llama la mamá “directora le pido mil disculpas por haberme llevado mis niños, quiero pedirle el favor me retorne mis niños a la escuela, no es el ambiente de ellos... la niña esta para tercer grado y se lo pasa llorando y dice que ella quiere su escuela quiere regresar a su escuela, y el niño va a sexto y también dice que no va avanzar acá que no le gusta”</i> (Grupo focal, Directores de centros educativos, 2023).</p>
<p>1.3 Las niñas, niños y adolescentes adquieren mayores conocimientos y habilidades para la vida y el trabajo, capacidad de agencia y comprensión, y así poder acceder a oportunidades para participar en la gestión educativa y en la prevención frente a la violencia.</p>		<p>Las actividades para lograr el objetivo de esta estrategia se concentraron en la gestión descentralizada de la educación, el acceso a un aprendizaje alternativo y flexible y habilidades para el aprendizaje, la empleabilidad y el trabajo decente, cada una con diferentes actividades desarrolladas a nivel institucional por cada uno de los proyectos. La calificación se encuentra en color naranja, esto debido a que las actividades desarrolladas contribuyeron en gran medida a la estrategia, sin embargo, no se encuentra evidencia en relación con la empleabilidad ni el trabajo decente dentro de los indicadores, ni tampoco en la información cualitativa.</p> <p>En relación con las habilidades para el aprendizaje, la empleabilidad y el trabajo decente, se encontró un indicador relacionado con habilidades de aprendizaje y empleabilidad, donde se capacitó a jóvenes en oportunidades técnicas y vocacionales, este indicador muestra un resultado reportado del 100% a nivel de capacitaciones realizadas y 94% de adolescentes inscritos a las capacitaciones mencionadas (sin embargo, no se pudo hacer un análisis de avance por año por la ausencia de la información).</p> <p>En cuanto a los resultados se apreció que NNA mencionaron que han logrado identificar las violencias basadas en género y han aprendido los protocolos de cómo reaccionar cuando vean que alguien está siendo violento o incluso como actuar si ellas mismas son las víctimas como lo son las rutas de atención del DINAF y del 911. De esta manera, se han brindado herramientas de protección con el fin de que las niñas y adolescentes mujeres perciban los centros educativos como espacios seguros como lo menciona una de las personas participantes <i>“sí nos ayudó a la comprensión de las medidas de protección para cuidarnos nosotros mismos.”</i> (Etnografía digital, 2023)</p>

RESULTADOS INMEDIATO	VALORACIÓN	RESULTADO QUE RESPALDA LA VALORACIÓN
RESULTADO INTERMEDIO #1		
1. Las niñas, niños y adolescentes de grupos vulnerables, principalmente mujeres y no escolarizados pueden comenzar la escuela a tiempo y tienen un mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje alternativas flexibles, inclusivas, pertinentes y de calidad en entornos escolares seguros y protectores y que tienen en cuenta las cuestiones de género.		
		<p>También se apreció que el fortalecimiento de los centros educativos como espacios seguros ha incentivado el aprendizaje en los NNA, permitiendo que se expresen libremente y puedan así desarrollar sus habilidades y que puedan aprender más rápido y gracias a las modalidades alternativas y flexibles y capacitando a los docentes como lo menciona uno de los participantes de la etnografía <i>“UNICEF les ha dado más aprendizaje y los maestros han aprendido más y ahora cuidan más de los niños y niñas.”</i> (Etnografía digital, 2023)</p> <p>En cuanto a la educación en habilidades para la vida y el emprendimiento, NNA identificaron varias actividades que estaban enfocadas para desarrollarlas y que aprendieran a emprender y establecer sus propios negocios como lo es la preparación de postres o de pizza e incluso la preparación para las labores de los cultivos, como fue mencionado en la etnografía <i>“realizar cultivos y como poder ser el emprendedor de su propio negocio”</i> (Etnografía digital, 2023)</p> <p>En cuanto a las actividades de WASH, se reconoció la importancia para las niñas y mujeres adolescentes de la implementación de espacios especiales para cuando tengan la menstruación con elementos que permiten identificar cuando suceden accidentes alrededor de la menstruación y actuar con el fin de que se sientan seguras, como lo son espejos para identificar si se mancharon y toallas para poderse cambiar.</p> <p><i>“También nos ayudaron en lo que es un baño para las niñas o jóvenes, como decimos, cuando es de la menstruación. Entonces, bueno, ahí nos ocupamos. Nos hicieron un espejito para ver si se nos ha pasado la menstruación o no, ¿verdad? Y nos ha ayudado en otras cosas mucho más.”</i> (Etnografía digital, 2023)</p> <p>Pese a lo anterior, se identifica como se mantienen algunos estereotipos de género como lo es el acceso a espacios deportivos particularmente el fútbol que mantiene un estereotipo de género de ser masculino y las niñas que incursionan en él se les llama “varonera” y el de actividades culturales como danza como espacios femeninos.</p>
RESULTADO INTERMEDIO #2		
2. El personal de los centros educativos, comunidades e instancias de participación comunitaria son más capaces de implementar una gestión educativa inclusiva, pertinente y de calidad, generar oportunidades de aprendizaje para la vida y el trabajo mediante modalidades alternativas de educación, y mantener un entorno escolar seguro, con condiciones de saneamiento e higiene mejoradas y protector para niñas, niños y adolescentes dentro de la comunidad.		
<p>2.1 Los docentes y directores de centros educativos fortalecen sus capacidades y disponen de herramientas y condiciones para proveer seguridad, protección y cuidados a las niñas, niños y adolescentes expuestos a los riesgos de exclusión, de violencia, de daños a la salud física por falta de acceso a agua, saneamiento e higiene, así como a los efectos adversos del cambio climático.</p>		<p>El reporte de los indicadores evidencia un logro de cobertura del 100% de actores (NNA, padres, docentes) con capacidad mejorada para proveer condiciones de seguridad, protección y cuidados de NNA, en relación con los riesgos de daños por salud física, por falta del acceso a agua, así como saneamiento e higiene. Es así, que dentro de los indicadores de los proyectos KOICA y PLANE, se observa el cumplimiento a cabalidad de capacitaciones relacionadas con el espacio y personal docente con habilidades en consejería, salud mental y primeros auxilios. De igual manera, en relación con la disposición de herramientas para la prevención, detección, denuncia y derivación de casos de violencia contra NNA, se capacitó a los educadores y directivas en la activación de protocolos en los casos en que se evidencien estos casos, esto soportado por la evidencia cualitativa, donde desde la perspectiva de los socios implementadores, se trabajó con los docentes y directores la activación de rutas de derivación de casos y denuncias con un enfoque de salvaguardia y protección para los niños.</p> <p>Sin embargo, esta calificación se valora en color naranja debido a que se cumple con el fortalecimiento de capacidad de capacidades en condiciones de seguridad y protección a NNA, pero no se observa el cumplimiento desde la información cuantitativa y los indicadores de los proyectos en relación con los efectos adversos del cambio climático no se encuentra evidencia frente a este aspecto. Por otro lado, desde la evidencia cualitativa se trabajaron planes de seguridad en cada escuela, donde se abordaron los principales riesgos del cambio climático.</p>
<p>2.2 Los docentes y directores de los centros educativos fortalecen sus capacidades de gestión educativa inclusiva, pertinente y de calidad y son capaces de implementar modalidades alternativas de aprendizaje flexibles y desarrollar habilidades para la vida y el trabajo.</p>		<p>Frente al acceso a un aprendizaje alternativo y flexible, a nivel local y en las instituciones educativas intervenidas se observa un cumplimiento del 100% en capacitaciones a docentes y facilitadores en aprendizajes flexibles, donde estas actividades contemplaron centrarse en garantizar la provisión de habilidades básicas funcionales. Se evidenció el desarrollo de actividades donde se apoyaron escuelas con habilidades aritméticas y oportunidades de aprendizaje flexible, sin embargo, desde la información cuantitativa de los indicadores de los proyectos no es posible lograr identificar un cambio en donde se refleje un aumento en estas habilidades.</p> <p>Desde la información cualitativa, se observa capacidades adquiridas por los docentes para una educación flexible, se resaltan los resultados específicos del funcionamiento adecuado de este tipo de enfoque educacional en los diferentes municipios donde se desarrolló, la siguiente cita permite resaltar lo mencionado:</p>

RESULTADOS INMEDIATO	VALORACIÓN	RESULTADO QUE RESPALDA LA VALORACIÓN
RESULTADO INTERMEDIO #1		
1. Las niñas, niños y adolescentes de grupos vulnerables, principalmente mujeres y no escolarizados pueden comenzar la escuela a tiempo y tienen un mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje alternativas flexibles, inclusivas, pertinentes y de calidad en entornos escolares seguros y protectores y que tienen en cuenta las cuestiones de género.		
		<p><i>“Hay una experiencia formidable... estamos hablando de una red de centros educativos en donde pudimos trabajar con un abordaje integral, en donde las modalidades de educación flexibles realmente permitieron tener experiencias en donde un proyecto de peques sirve para la enseñanza de las matemáticas.” (Entrevista Socios Implementadores, 2023).</i></p>
2.3 Las comunidades educativas (gobiernos estudiantiles, asociaciones de padres de familia y Consejos de desarrollo educativo), en especial las que registran alta violencia, mejoran su capacidad de participación en la gestión educativa local y de respuesta en atención a la situación de violencia, las amenazas, la VBG y la VBGRE contra estudiantes y educadores.		<p>Desde la parte cuantitativa se encontraron indicadores para el proyecto de Canadá que permiten hacer seguimiento al objetivo de la participación significativa de jóvenes en mecanismos de protección y actividades de creación de resiliencia muestran un cumplimiento del 100% de las actividades para el año 2022. Desde los implementadores en los entrevistas realizadas, se observa un incremento en la participación de NNA en actividades relacionadas con gobiernos estudiantiles con las habilidades adquiridas en mecanismos de protección y violencia, sin embargo, los informes de los periodos anteriores no permiten hacer un seguimiento adecuado a los indicadores, estableciendo el avance dentro de los periodos de implementación del proyecto, así como reportes con variables diferentes entre los periodos de los proyectos.</p> <p>En relación con la gestión descentralizada de la educación, dentro de los indicadores se identificó que se realizaron actividades con el fin de capacitar y crear gobiernos estudiantiles con énfasis en la participación de las niñas. Este indicador muestra que el 100% de los gobiernos estudiantiles fueron capacitados en su composición logrado que la mitad de los miembros fueran niñas. Lo anterior, se complementa con la información encontrada en las entrevistas y grupos focales realizados, donde se menciona que se generaron capacidades en los docentes y directivas para garantizar el adecuado proceso de manejo de las rutas de derivación y casos de abusos y denuncias en caso de maltrato a NNA.</p> <p>En cuanto a la participación efectiva de NNA se evidenció que en las actividades se buscó que todas y todos pudieran acceder de manera libre y que no se generara exclusión; las y los jóvenes reconocieron que ellos son agentes activos en la comunidad educativa y pueden denunciar acciones que generen inseguridad en los centros educativos como lo es el matoneo y el posible maltrato de los maestros hacia los estudiantes. A su vez manifestaron que tienen la oportunidad de opinar y que son escuchados</p> <p><i>“...creo que son que denunciar lo que ocurre y luego decirles que nosotros los niños y niñas también podemos participar en cualquier actividad. Despedir los maestros que maltratan a los niños.” (Etnografía digital, 2023)</i></p> <p><i>“las niñas y niños nos sentimos más seguros porque tenemos la oportunidad de opinar, también son tomadas todas las opiniones de cada uno.” (Etnografía digital, 2023)</i></p> <p><i>“sentimos libertad de todo tanto maestros como niños y niñas al saber que no volveremos a sufrir consecuencias.” (Etnografía digital, 2023)</i></p>
2.4 Los Consejos Municipales de Desarrollo Educativo de los municipios seleccionados tienen capacidad de participación en la gestión educativa a nivel local para mejorar el acceso y la calidad de una educación libre de violencia.		<p>Dentro de las actividades realizadas en el proyecto KOICA, se encontró un indicador cuantitativo con 3 actividades que miden la capacidad de participación en la gestión educativa a nivel local para mejorar el acceso y la calidad de una educación libre de violencia, esta calificación se valoró en verde, debido a que se cumplió en su totalidad con las actividades planeadas, donde se capacitó a los consejos en contribuir a la reducción de la violencia sexual y de género, así como en los municipios de influencia del proyecto se levantó un censo de niñas fuera de la escuela por comunidad y se involucró directamente a las niñas en los gobiernos estudiantiles con un porcentaje de participación del 50%. Esto último respaldado por la parte cualitativa, donde se refleja una participación de las entidades nacionales de forma inicial en la selección de las instituciones educativas, incluyendo enfoque de género en las actividades de capacitación.</p>
RESULTADO INTERMEDIO #3		
3. El sistema nacional educativo en sus niveles central, departamental y municipal fortalecido con capacidades para la creación de medidas de política inclusivas, estrategias flexibles y con capacidad de gestión de recursos (humanos, financieros, de otro tipo) para proveer una educación inclusiva, pertinente y de calidad, incluida la educación basada en habilidades para la vida en entornos escolares seguros y protectores para niñas, niños, adolescentes y personal de los centros educativos.		
3.1 Los equipos educativos en los departamentos y municipios seleccionados han adquirido conocimientos para implementar modelos de gestión educativa basados en habilidades para la vida y el desarrollo de alternativas		<p>Esta valoración se califica en verde debido a que se logró identificar el cumplimiento de la mayoría de los indicadores en relación a la adquisición de conocimiento de los equipos educativos de los departamentos y municipios para implementar el modelo de gestión descentralizado de la calidad educativa y el desarrollo de alternativas educativas para niñas y adolescentes desescolarizados, generando con esto entornos escolares seguros, con actividades como la incorporación de programas de reinserción, certificación y nivelación de NNA, así como contar con censos que permitan identificar a detalle los NNA fuera de la escuela por comunidad.</p>

RESULTADOS INMEDIATO	VALORACIÓN	RESULTADO QUE RESPALDA LA VALORACIÓN
RESULTADO INTERMEDIO #1		
1. Las niñas, niños y adolescentes de grupos vulnerables, principalmente mujeres y no escolarizados pueden comenzar la escuela a tiempo y tienen un mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje alternativas flexibles, inclusivas, pertinentes y de calidad en entornos escolares seguros y protectores y que tienen en cuenta las cuestiones de género.		
educativas flexibles en entornos escolares seguros		
3.2 El sistema educativo nacional ha desarrollado capacidades para redefinir su marco de políticas educativas, normas y modelos de gestión basados en evidencias, para asegurar una educación inclusiva y de calidad.		<p>Ahora bien, frente a los indicadores de los proyectos en relación a la participación del sistema nacional educativo de nivel central, departamental y municipal, se logró identificar el cumplimiento de la mayoría de los indicadores, donde se concluyeron metas como la existencia de una estrategia nacional para la educación inclusiva y de calidad de las niñas, la utilización de sistemas de alerta temprana, la estandarización de indicadores de gestión de aprendizaje en los municipios donde se desarrollaron los proyectos, así como la existencia de aprendizaje formal que brinde atención de acuerdo al contexto cultural y midan justamente su aprendizaje.</p> <p>Asimismo, se realizaron actividades que permiten apostar por un sistema educativo fortalecido a nivel local y nacional, con políticas inclusivas y con un anclaje normativo e institucional orientado a la sostenibilidad (que se analizará más adelante). Por otro lado, estas actividades contemplan el aumento de los recursos financieros para responder y reducir la violencia, sin embargo, en cuanto a esta actividad no se encuentra evidencia frente a dicho aumento.</p>
3.3 El sistema educativo nacional refleja una mayor capacidad para responder (1) a la violencia, especialmente la violencia basada en género, ejercida contra estudiantes y educadores, y (2) a las necesidades de reinserción escolar y (3) a los efectos adversos del cambio climático.		<p>Por último, en relación a la calificación de este resultado inmediato y las actividades dentro de los proyecto para responder al cumplimiento del resultado, esta calificación se encuentra en naranja, debido a que se cumplió entre un 60 y 80% de los indicadores relacionados, donde por ejemplo para KOICA no se encuentra el cumplimiento en la existencia de una estrategia nacional para la educación inclusiva y de calidad en las niñas, ni la existencia de opciones de aprendizaje formal que brinden instrucción a los niños en su lengua materna y de acuerdo con su contexto cultural y midan justamente su aprendizaje, mientras que para el proyecto PLANE, no se desarrolló la actividad de intercambio subregional sobre violencia, desplazamiento forzado y migración.</p> <p>Por otro lado, frente a las actividades desarrolladas, se observa el cumplimiento de la existencia de un sistema de información que proporciona datos desagregados que permitan identificar barreras y cuellos de botella que inhiben la realización de los derechos de las niñas en desventaja, así como la capacitación de educadores y autoridades municipales para responder a los riesgos del crimen organizado, la VBG y la utilización de mecanismos de alerta temprana</p>

Fuente: Elaboración de Econometría con base en documentos del proyecto

Las actividades realizadas a través de los dos proyectos se encuentran alienadas en el logro de tres resultados intermedios que permitan a NNA de grupos vulnerables, principalmente mujeres y no escolarizados, ingresar oportunamente a la escuela, permanecer en ella, finalizar la educación primaria y secundaria, y obtener mejores resultados de aprendizaje apropiados a su potencial de desarrollo en entornos protectores, que tenga en cuenta las cuestiones de género y que les permitan realizar y alcanzar sus derechos humanos. En términos generales, los resultados descritos permiten concluir que se logró más del 80% de resultados propuestos en la TdC.

Pregunta orientadora 3.2. ¿Hasta ahora, cuáles han sido los resultados evidenciables y diferenciados de estos dos Proyectos en términos de género e inclusión de grupos vulnerables? ¿se han logrado resultados en la prevención y/o eliminación de la violencia basada en género y eliminación de estereotipos de género?

Síntesis del hallazgo	Se puede observar el cumplimiento de la mayoría de las actividades para prevenir la violencia de género y la inclusión de grupos vulnerables, así mismo, desde la evidencia cualitativa se evidencia la capacidad de respuesta de los actores involucrados, tanto a nivel nacional como local, en la prevención para la eliminación de la VBG, así como la adquisición de conocimientos y habilidades de NNA, docentes, directores en la prevención de la VBG.
Formación del juicio	Se logró entre el 60% y 80% de resultados en género e inclusión de grupos vulnerables (2)

Desde los indicadores se cumplió la mayoría de los indicadores con enfoque en actividades con el fin de prevenir y eliminar la VBG o eliminación de estereotipos de género, es así que se observa el cumplimiento de estos indicadores en los informes entregados a 2022, desde la perspectiva de NNA, se adquirieron habilidades para prevención y protección de la violencia, así como identificación de los protocolos y rutas que se deben tomar en casos de violencia, “En las escuelas enseñaban que no teníamos que ser maltratadas por ninguna parte sean padres, primos ¡por nadie! Ni de la familia teníamos que dejarnos “(Grupo focal padres de familia, (2023).

Así mismo, los resultados desde el resultado intermedio dos, relacionado con la mejora en la capacidad de las comunidades educativas en la respuesta a la VBG y la Violencia de Género Relacionada con la Escuela contra estudiantes y educadores, desde los indicadores cumplió el objetivo de capacitar a educadores y autoridades municipales para responder a los riesgos del crimen organizado y la VBGRE, donde juega un papel fundamental el uso de redes claves en la prevención de la violencia, protección y promoción de rutas de atención. Esto acoplándose con los gobiernos estudiantiles donde se observan resultados en la prevención de la violencia basada en género ya que desde la perspectiva de los socios implementadores en las instituciones educativas el empoderamiento de NNA en campañas de prevención de violencia basada en género es notorio, *“sino en donde los niños hacen su campaña y su campaña la hacen para prevenir la violencia basada en género” (Entrevista Socios Implementadores, 2023)*, participando con solicitudes no sólo a las instituciones sino también participando en cabildos abiertos educativos con las autoridades.

Desde la opinión de las autoridades a la prevención de la violencia y estereotipos de género, las actividades realizadas por UNICEF con las capacitaciones a educadores y autoridades municipales, principalmente en la capacidad de respuesta a la violencia y haciendo énfasis en la VBG, es un resultado que resaltar a nivel de país, *“a raíz de todas estas cosas que hizo UNICEF a nivel de país, eso nos fue minorando un poco en las aldeas todos esos casos de violencia” (Grupo Focal Autoridades Municipales, 2023)*.

Pregunta orientadora 3.3. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas y buenas prácticas observadas durante la implementación de ambos proyectos para propiciar espacios seguros de aprendizaje?

La respuesta a esta pregunta se desarrolla en el apartado de lecciones aprendidas y buenas prácticas.

Pregunta orientadora 3.4. ¿Cuáles fueron las principales dificultades o desafíos en la implementación para lograr los resultados pretendidos para propiciar espacios seguros de aprendizaje?

Síntesis del hallazgo	Dentro de la evidencia encontrada, son tres los desafíos principales en la implementación para lograr los resultados: (i) la pandemia, (ii) los huracanes (ETA e IOTA) y (iii) las dificultades económicas de las familias para dotar a los NNA de los materiales para asistir a las escuelas. Estos desafíos se presentaron cuando los proyectos ya estaban en marcha, lo que repercutió en hacer ajustes a los planes iniciales para lograr los objetivos y el cumplimiento de las metas propuestas.
-----------------------	--

Uno de los principales desafíos y dificultades que enfrentaron los proyectos para el logro de sus resultados fue la pandemia por Covid-19 y su consecuente confinamiento, que generó la imposibilidad de aplicar las capacitaciones como se tenían previstas. Sin embargo, los proyectos demostraron su capacidad de adaptación y lograron cumplir sus objetivos mediante la dotación de dispositivos electrónicos, apoyos en la conectividad, y adaptaciones del formato de los materiales para que pudieran ser utilizado de manera virtual.

“fue justo el tema de la pandemia, porque nos cambió la forma en que íbamos a empezar a implementar, hubo que adaptarse a la realidad virtual, esto fue un proceso largo, nos retrasó en empezar a reportar metas como habíamos previsto al inicio, creo que ese fue al inicio uno de los más grandes retos, el cambio hacia la virtualidad.” (Entrevista UNICEF, 2023)

Por último, la afectación climática por los huracanes ETA e IOTA fue otro desafío que debieron enfrentar los proyectos en su implementación, lo que significó la necesidad de poner especial atención en las necesidades de infraestructura de WASH, en especial en la zona rural donde existían mayores deficiencias.


En las zonas más vulnerables se hicieron evidentes desafíos relacionados con las dificultades económicas de las familias para dotar a NNA de los materiales necesarios para asistir a la escuela, por lo que los proyectos tuvieron que incluir dentro de sus actividades la entrega de kits escolares que permitieran reducir brechas de acceso de la población más vulnerable.

4.4 EFICIENCIA

Elementos de la TdC considerados en el análisis	El análisis de eficiencia se concentra en determinar si los recursos disponibles de los proyectos, que se constituyen en insumos, fueron adecuados para el logro de los resultados inmediatos e intermedios de la TdC en relación con los NNA, los centros educativos, la comunidad educativa y el SNE.
---	---

Síntesis general de los hallazgos	Los recursos humanos y financieros permitieron avanzar hacia gran parte de las metas, tanto para NNA en general, como por género y grupos vulnerables. Se resaltan los esfuerzos realizados por UNICEF y los socios implementadores para optimizar y hacer más adecuados los recursos destinados.
	El sistema de gestión y seguimiento de los proyectos resultó parcialmente adecuado para valorar la contribución hecha por UNICEF. Si bien el sistema fue sencillo, centralizó evidencia y tuvo indicadores claros desagregados por grupos de interés, faltaron indicadores sobre el rendimiento educativos y percepción de bienestar o entornos seguros de los beneficiarios, hubo algunos vacíos de información durante la implementación y no se contó con personal con rol específico de monitoreo detallado en los equipos técnicos lo que dificultó el seguimiento y toma de decisiones oportuna.

Pregunta orientadora 4.1. ¿En qué medida los recursos humanos y financieros invertidos en los Proyectos financiados por KOICA y Canadá han resultado adecuados para lograr una contribución significativa en la propiciación y fortalecimiento de espacios seguros y pertinentes de aprendizaje?

Síntesis del hallazgo		Los recursos humanos y financieros permitieron avanzar hacia gran parte de las metas, tanto para NNA en general, como por género y grupos vulnerables. Se resaltan los esfuerzos realizados por UNICEF y los socios implementadores para optimizar y hacer más adecuados los recursos destinados.
Formación del juicio		Los recursos humanos fueron a la medida de los proyectos (3)
		Los recursos físicos y financieros de los proyectos fueron adecuados (2)
Formación del juicio para enfoque de equidad	Género	Los recursos humanos fueron a la medida frente a las necesidades de género de los proyectos (3)
		Los recursos físicos y financieros fueron a la medida frente a las necesidades de género de los proyectos (3)
	Población vulnerable	Los recursos humanos fueron adecuados frente a las necesidades de los grupos vulnerables de los proyectos (2)
		Los recursos físicos y financieros fueron algo adecuados frente a las necesidades de los grupos vulnerables de los proyectos (1)

Tal como lo sustentan los análisis que se describen a continuación, los recursos financieros que tuvieron los proyectos fueron adecuados para los resultados esperados y las necesidades del país que buscaban abordar; considerando las necesidades de género y, en menor medida, de grupos vulnerables. En cuanto a los recursos humanos, éstos estuvieron a la medida para los resultados planteados y frente a las necesidades de género de los proyectos, incluso se hicieron capacitaciones puntuales en los casos en que no se encontraran los perfiles requeridos.

Las actividades realizadas a través de los recursos financieros y humanos se muestran alineadas con el logro de los resultados de los proyectos mediante las estrategias de la TdC integrada, en especial, a aquellas de “acceso, permanencia y ambiente de aprendizaje” y de “enseñanza, aprendizaje y desarrollo de capacidades”. De una parte, el presupuesto de KOICA se distribuyó en 24 actividades para dos resultados principales, el primero relacionado con el acceso para niñas a educación inclusiva y de calidad en los niveles primario y secundario y, el segundo, con niñas en las escuelas mejor protegidas de la violencia en sus diversas formas (UNICEF, 2022). Se detecta que cerca de la mitad de los recursos (47,1%) se destinaron a siete actividades relacionadas con generación de espacios de atención psicológica, higiene y saneamiento, educación para independencia y mejores oportunidades económicas, e implementación de estrategias educativas para niñas y adolescentes retornadas y afectadas por la violencia³⁷.

De otra parte, en PLANE, aunque la información presupuestal no fue distribuida por actividades sino por insumos, se trabajó para obtener como resultado final que niñas y adolescentes obtuvieran mejores resultados de aprendizaje según su nivel de desarrollo (UNICEF, 2022a). Esto incrementando el acceso a ambientes escolares seguros y protectores con modalidades de aprendizaje relevantes, flexibles y de calidad, y a un fortalecimiento de los sistemas de educación. Por lo tanto, en general se identificó que la destinación es acorde con las prioridades país referenciadas anteriormente, a saber,

³⁷ La actividad con mayores recursos asignados fue proporcionar espacios acondicionados para la orientación escolar y la atención psicológica (19,9%). Las siguientes actividades con más recursos en el proyecto fueron: Educación sobre agua, saneamiento e higiene (13,4%); Educación no formal y emprendimiento económico para niñas y adolescentes promoviendo independencia y mejorando sus oportunidades económicas (14,5%); Adecuación de la infraestructura de agua y saneamiento y desarrollo de capacidades para la gestión de la higiene menstrual (12,1%); Implementación de la EIB (11,9%); Implementación de Puentes Educativos y modalidades alternativas (actividades comunitarias no formales) dirigidas a niñas y adolescentes migrantes retornadas y afectadas por la violencia (11,4%); Apoyo técnico al Ministerio de Educación para la generación y análisis de información desagregada por grupos vulnerables (11,1%).

escuelas con déficit de infraestructura, situaciones de violencia en el entorno escolar, e importantes cantidades de jóvenes que ni estudian ni trabajan³⁸, acorde con las necesidades descritas en el contexto y analizadas en el criterio de pertinencia.

Se encuentra además que las actividades financiadas sí tuvieron un enfoque de género, pues como se mencionó en el capítulo metodológico, una intervención con enfoque de género idealmente considera las diferencias de necesidades de las niñas y adolescentes mujeres y realiza acciones para generar cambios duraderos para ellas. Esto requiere planear, financiar y ejecutar actividades con ese fin. En ese sentido se encuentra que en las intervenciones de UNICEF, mediante los proyectos KOICA y PLANE, se brindó atención general en materia de higiene tanto para niños, como para niñas, mientras hubo actividades direccionadas para niñas como la gestión de la higiene menstrual. También hay alguna evidencia de un enfoque diferencial considerando educación intercultural bilingüe, pese a que, como se analizó en el criterio de pertinencia es el aspecto que representa mayores vacíos y oportunidades de trabajo, y estrategias para la reincorporación de población migrante retornada. No se encuentra evidencia específica respecto a actividades en el presupuesto dirigidas a otros grupos vulnerables, así que al parecer se brindó atención indiferenciada al respecto.

En cuanto a la percepción de suficiencia de los recursos financieros se encontraron opiniones mixtas. No obstante, se infiere que, aunque siempre es bienvenido contar con más presupuesto, los recursos disponibles permitieron avanzar hacia las metas propuestas. Algunos informantes manifestaron que los recursos eran adecuados para lograr lo planeado inicialmente mediante ambos proyectos, mientras que otros informantes consideran que el presupuesto era bajo para las metas ambiciosas. A esto se sumaron las numerosas y fuertes emergencias que experimentó la nación. Ante ello, sobre el presupuesto inicial UNICEF hizo una adición presupuestal (DFATD & UNICEF, 2019) y hubo flexibilidad en la destinación presupuestal que habilitó recursos para las necesidades más sentidas. Los recursos se potenciaron con nuevas estrategias, como también se detectó en la revisión documental:

“(...) 2020 fue un año totalmente inesperado, un año de experimentación y aprendizaje de nuevas formas de trabajo con condiciones muy diferentes a las habituales (...). La estrategia principal se llevará a cabo con los gobiernos locales y los socios implementadores, lo que les permitirá cumplir con las metas esperadas”³⁹ (UNICEF, 2021, pág. 18).

Para aprovechar los recursos al máximo se llevaron a cabo estrategias como las siguientes referidas por las personas consultadas: “cuando llegamos a campo, nos dimos cuenta de que para poder lograr la cuota [meta] docente nosotros teníamos que agarrar los centros educativos más grandes” (Entrevista, Socios implementadores, 2023). Esto a su vez generó más demanda de recursos, pues la dotación de materiales para alumnos se acababa más rápidamente, mientras se cumplía apenas con la meta de maestros. Entonces, no se consideró adecuadamente la relación estudiantes-docentes, lo que dificultaba el cumplimiento de las metas. Otro elemento por considerar debió ser que en condiciones extraordinarias es usual un incremento en los precios de los insumos, luego, contar con un margen presupuestal pudo ser de ayuda.

También se encontró que UNICEF ejecutó acciones para fortalecer las capacidades en los centros educativos intervenidos de manera que se pudieran adaptar a la medida e incorporar las modalidades flexibles. Esto se realizó junto con espacios de concientización a funcionarios del sector educativo a nivel central y local. Tales esfuerzos se vieron diezmados por la rotación del personal tanto en los centros educativos, como en las instituciones de gobierno central y local. Fue necesario entonces incurrir en reprocesos que se traducen en mayores necesidades de inversión de recursos, repitiendo capacitaciones y socializaciones.

Ahora bien, los recursos no solo fueron financieros, sino también humanos. A través de los proyectos, UNICEF dispuso de personal para su ejecución. La importancia de esos recursos humanos se tuvo en consideración desde el diseño, pues se describió el personal ideal para ejecutar las acciones en documentos de diseño (UNICEF, 2019). Desde la percepción de los informantes, en relación con la calidad y pertinencia de los recursos humanos, en la mayoría de los casos se contó con profesionales comprometidos y capacitados, dispuestos a generar lazos con las comunidades y de esta manera afianzar

³⁸ El 23,9% de las niñas de 13 a 17 años declaran haber dejado la escuela debido a actos de violencia física, mientras que solo el 59% de las escuelas están equipadas con instalaciones para el lavado de manos evidenciando el déficit en higiene y saneamiento, según se indica en los TdR. Además, Honduras registra 968.487 jóvenes que no estaban trabajando ni estudiando en relación con una fuerza laboral alcanza los 4.071.227 de personas (INE, 2022).

³⁹ Traducción propia

el conocimiento compartido. Se señaló también que en los casos en que no se tenían profesionales especializados en las temáticas puntuales se hizo capacitación por parte de UNICEF y de los mismos socios implementadores en asuntos como género e inclusión, entornos vulnerables a la violencia y WASH resiliente al clima, dejando capacidades instaladas en las organizaciones. La estrategia en cuanto a recursos humanos se centró en desplegar más personal en campo mientras se mantuvo el equipo a nivel central de UNICEF. No obstante, socios implementadores reportan que durante la pandemia los recursos humanos no se podían emplear de la misma manera. Se había pensado en trabajar muy de cerca con los docentes, que en primera instancia incluso se volvieron voluntarios en los proyectos, pero éstos tenían una sobrecarga por las emergencias que se extendió al personal de campo.

Es relevante mencionar que en las entrevistas hubo puntos de vista divergentes respecto al ahorro o no de recursos al incorporar la virtualidad en la educación. De una parte, funcionarios de UNICEF identifican un ahorro en ello, pero en contraposición los socios implementadores explican que la metodología más que virtual fue híbrida: *“el personal sí tenía que estar en campo... fue insuficiente para llegar con la calidad y el tiempo que requeríamos a todos los centros educativos que estaban previstos y tenemos que ser muy honestos en ese sentido”* (Entrevista, Socios implementadores, 2023). Además, se explica que hubiese sido adecuado contar con recursos presupuestados desde el inicio para apoyar la conectividad y el acceso a dispositivos móviles para que estudiantes y docentes accedieran a la metodología virtual, aunque se realizó posteriormente.

En todo caso, los recursos humanos y financieros permitieron avanzar hacia gran parte de las metas tanto en general, como desagregadas por género y grupos vulnerables. En particular se destacan los logros en permanencia en el sistema educativo, aunque esto lastimosamente no redundó en mejoras en la calidad y el rendimiento de estudiantes, como se mostró en la evaluación del criterio de eficacia.

4.2. *¿Ha sido adecuado el sistema de gestión y seguimiento implementado en los dos Proyectos para valorar con evidencia sólida la contribución a fortalecer espacios seguros de aprendizaje?*

Síntesis del hallazgo		El sistema de gestión y seguimiento de los proyectos resultó parcialmente adecuado para valorar la contribución hecha por UNICEF. Si bien el sistema fue sencillo, centralizó evidencia y tuvo indicadores claros desagregados por grupos de interés, faltaron indicadores sobre el rendimiento educativos y percepción de bienestar o entornos seguros de los beneficiarios, hubo algunos vacíos de información durante la implementación y no se contó con personal con rol específico de monitoreo detallado en los equipos técnicos lo que dificultó el seguimiento y toma de decisiones oportuna.
Formación del juicio 0 1 2 3		El sistema de gestión y seguimiento de los proyectos fue parcialmente adecuado (1)
Formación del juicio para enfoque de equidad	Género	El sistema de gestión y seguimiento de los proyectos parcialmente adecuado frente a las necesidades de género de los proyectos (1)
	Población vulnerable	El sistema de gestión y seguimiento de los proyectos parcialmente adecuado frente a las necesidades de grupo de los proyectos (1)

En general, y como se desarrolla a continuación, el sistema de gestión y seguimiento de los proyectos resultó parcialmente adecuado. Esto en el sentido que incorpora algunos, pero no todos los elementos relevantes dentro de las recomendaciones de un sistema de esta naturaleza. De acuerdo con el marco para el seguimiento y evaluación de la intervención de la OMS y UNICEF se deben identificar un conjunto mínimo de indicadores para monitorear el progreso y evaluar la calidad. En ellos se necesita constar el estado, la calidad y la equidad con la que se está llevando a cabo la implementación. Esto implica determinar qué indicadores se seguirán, cuándo se seguirán (periodicidad) y quién será el responsable de cada indicador (levantamiento y análisis) (PAHO & UNICEF, 2017). De esa manera se espera contar información pertinente que sirva de base para tomar decisiones que mejoren la implementación de los programas aprovechando eficientemente los recursos.

Respecto al sistema de gestión y seguimiento para los proyectos PLANE y KOICA se valora que este sistema fue sencillo, tuvo indicadores claros desagregados por grupos de interés y centralizó de evidencia en formato repositorio (fotos, videos, informes, etc.). No obstante, el sistema presentó indicadores con vacíos de información durante la implementación y no se contó con personal con rol específico de monitoreo detallado lo que dificultó el seguimiento y toma de decisiones

oportuna. A ello se le suma la carencia de indicadores sobre el rendimiento educativo y percepción de bienestar o entornos seguros de los beneficiarios.

Desde el punto de vista de las personas consultadas que tuvieron relación con el sistema de gestión y seguimiento se manifiesta que, en términos generales, fue un sistema sencillo con indicadores claros. Además, se indica que se cuenta con evidencias como videos, fotos, fichas e informes con información de línea de base y avances. No obstante, también se mencionó que se presentaron confusiones y algunas dificultades debido al cambio de herramientas de reporte; durante la ejecución se hicieron dos cambios⁴⁰ que buscaban consolidar y centralizar toda la información en un instrumento tipo repositorio que facilitara ver los avances en los proyectos. La herramienta final permitió consolidar la información automáticamente y visualizarla en Microsoft Power BI. Si bien, esto incrementa el control de calidad y la estandarización de la información y sus desagregaciones, y constituye un avance crucial en cuanto a seguimiento, debe reconocerse que tuvo un costo en demoras en los indicadores reportados.

Al analizar los reportes anuales intermedios a los donantes fue evidente que, aún en una frecuencia larga como el año, las series de los indicadores presentaron vacíos de información, lo cual solo se solucionó en el último informe anual, tanto para KOICA como para PLANE. Por tanto, se percibe que el registro básico de los indicadores no ha sido del todo riguroso, como se puede ver en el Anexo 10, en donde se recuperó toda la información disponible en los informes anuales de los proyectos donde se evidencia que, de 58 indicadores solo 36 tenían valores para LB, 43 para meta y 42 para algún seguimiento intermedio (ver hoja observaciones por indicador). Cuando ello ocurre se rompen series y se limitan las posibilidades de comparar y ver evoluciones para la toma oportuna de decisiones. Incluso, puede que se hayan cambiado indicadores, pero ello debería ser por un acuerdo entre todos los actores relevantes y estar debidamente documentado.

Ahora bien, es preciso destacar que en ambos proyectos se contó con indicadores por sexo, algunos grupos vulnerables y enfocados en instituciones y docentes, además, los socios implementadores comentaron que se reportaron desagregaciones por zona geográfica. Todo ello es valioso para el sistema de gestión y seguimiento. De otra parte, algunos informantes señalaron que hubo acciones que requerían una evaluación cualitativa como la percepción de bienestar y seguridad en el entorno educativo, pero los indicadores solicitados eran cuantitativos. Entonces, faltó incluir espacios en el sistema de gestión y seguimiento para ello.

Debe mencionarse que UNICEF Honduras cuenta con un oficial de monitoreo que apoya transversalmente las necesidades de la Oficina País en esta materia. Esto, sin lugar a dudas, es valioso. No obstante, faltó asignar el rol de monitoreo detallado a una persona que hiciese parte de los equipos temáticos de UNICEF⁴¹. Con ello se hubiese podido hacer un seguimiento pormenorizado de la evolución de las metas, evitando vacíos intermedios de información, facilitando el seguimiento conceptual (de las metas esenciales y de los ajustes a indicadores) y fomentando el análisis del equipo UNICEF para emprender acciones de mejora o potenciación de la implementación. Otra debilidad detectada es la falta de una persona con la responsabilidad formal y específica de hacer monitoreo en cada socio implementador. Si bien algunos socios señalan que a partir de la información que levantaban hacían internamente un seguimiento para ajustar sus operaciones, otros socios manifiestan que esperaban que esto ocurriera desde UNICEF, que hubiese retroalimentación durante la ejecución que les permitiera saber dónde hacer acentos. Lo cual no fue factible desde UNICEF inicialmente por la falta de una herramienta estandarizada de captura, y posteriormente por la disponibilidad de tiempo del equipo para ejecutar y analizar la evolución simultánea y continuamente. Tales limitantes condujeron a la falta de espacio para analizar si la información recolectada era la más adecuada o no para lo que requerido.

Desde la revisión documental se encuentra que un insumo valioso para el sistema corresponde a los informes de visita y reportes de progreso. UNICEF cuentan con una guía de diligenciamiento con indicaciones claras sobre cómo conducir la visita. Sin embargo, no se identifica una estandarización de los informes de visita y reportes de progreso presentados

⁴⁰ Primero se pasó de una herramienta inicial que era una aplicativo básico al reporte directo mediante documentos en Word y Excel. Posteriormente, se cambió a una nueva herramienta optimizada de captura creada como un sistema para consolidar y centralizar toda la información n.

⁴¹ Un representante de las áreas temáticas involucradas (Educación, Protección Social, WASH) que sea el o la responsable por el seguimiento pormenorizado con un punto de vista conceptual.

para los proyectos que permitiera hacer un seguimiento ágil y valioso a partir de ellos. Esto implicó que los informes no fueran los suficientemente estructurados y estandarizados para aprovecharlos identificando evoluciones, aunque brindan una casuística relevante para la gestión de los proyectos.

También debe mencionarse que en el diseño de los proyectos se planeó un sistema de gestión y seguimiento que soportara un análisis de impacto con una técnica cuasiexperimental entre municipios, lo cual se hizo explícito así:

“La evaluación de impacto incluirá la implementación de encuestas en un diseño cuasi-experimental para mostrar evidencia de cambio desde la implementación del anteproyecto. Se utilizará el método de “emparejamiento de municipios” (comparar municipios con intervenciones del programa y municipios de control con características sociodemográficas similares, pero sin intervenciones del programa) para desarrollar estudios de caso y medir el impacto del programa en la vida de las niñas y adolescentes”⁴² (UNICEF & KOICA, 2019, págs. 9-10).

En la práctica, no se logró avanzar hacia las actividades que permitieran realizar análisis de impacto, por ello, en esta consultoría se acudió a un análisis de comparaciones (que se incluyen en el anexo 9), como se mostró previamente en este documento, la cual no permite identificar en un análisis causal el motivo de los cambios en las variables de interés.

4.5 SOSTENIBILIDAD

Elementos de la TdC considerados en el análisis	<p>En la TdC se plantean dos resultados intermedios que se relacionan con la sostenibilidad, uno relacionado con la capacidad de centros educativos, comunidades e instancias de participación comunitaria (Resultado intermedio 2), y otro relacionado con la capacidad del sistema educativo nacional en sus diferentes niveles territoriales para la creación de medidas de política inclusivas, estrategias flexibles y con capacidad de gestión de recursos (Resultado intermedio 3), para implementar una gestión educativa inclusiva, pertinente y de calidad, generar oportunidades de aprendizaje para la vida y el trabajo y mantener un entorno escolar seguro.</p> <p>Ambos resultados se relacionan con la sostenibilidad de las acciones en la medida en que, en especial en resultado 3, está orientado a garantizar un anclaje normativo e institucional dentro del SNE para trabajar sobre un marco de política educativa inclusiva, protectora y de calidad.</p> <p>Los actores claves de los proyectos están definidos desde la misma TdC en cada uno de sus resultados, es así como las niñas, niños y adolescentes (resultados intermedio 1) como sujetos de derechos son el actor principal, pero también a través de sus aprendizajes pueden garantizar la continuidad de prácticas y conocimientos orientados a entornos incluyentes y protectores; los centros educativos y las comunidades (resultado intermedio 2) al fortalecer sus capacidades pueden replicar sus aprendizajes y usar los materiales en sus prácticas cotidianas a lo largo del tiempo; y por último, los actores del SNE (resultado intermedio 3) son el sustento institucional para que las acciones desarrolladas en el marco de los proyectos trasciendan al nivel de política y puedan sostenerse en el tiempo.</p>
Síntesis general de los hallazgos	<p>La mayor concreción de la sostenibilidad se podría asociar con el desarrollo de capacidades del sistema educativo para redefinir su marco normativo y de gestión basado en evidencia. Al respecto, se identificó que se fortaleció el marco normativo existente con la implementación de modalidades ya definidas en el marco de acción de SEDUC y con el desarrollo de materiales y otras metodologías inclusivas nuevas. A nivel de los municipios, se identificó que se desarrollaron herramientas de planeación para la operativización de las acciones, las metodologías y los modelos en la comunidad educativa.</p> <p>Dentro de los factores claves identificados con la evaluación, se resalta el proceso participativo llevado a cabo por los proyectos, en los cuales se garantizó la vinculación desde el diseño de actores clave del nivel nacional, departamental y municipal, lo que se constituyó en garantía para la apropiación de las acciones, que fueron vistas como útiles y pertinentes en los centros educativos.</p>

Pregunta orientadora 5.1. ¿Cuáles fueron las previsiones que se tomaron para lograr un anclaje normativo e institucional de las modalidades alternativas promovidas en la implementación de los Proyectos financiados por KOICA y Canadá para asegurar su continuidad en el tiempo?

Síntesis del hallazgo	<p>Los proyectos se orientaron en fortalecer el sistema educativo nacional, en línea con la normativa vigente que destaca principios como la calidad, la participación y la flexibilidad, y están articulados con el Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030, que destaca retos como el acceso a la educación, la calidad de los aprendizajes y las demandas del mundo laboral, especialmente para las poblaciones vulnerables.</p>
-----------------------	---

Los objetivos de los proyectos KOICA y PLANE implementados por UNICEF se inscriben en el contexto normativo nacional, el cual establece dos aspectos fundamentales que buscan ser abordados y fortalecidos: (1) en la Ley Fundamental

⁴² Traducción propia

de la Educación (LFE) se declaran, entre otros, como principios de la educación, la calidad⁴³, la participación, la flexibilidad, la multiculturalidad e interculturalidad, la responsabilidad ambiental y la educación y trabajo (Ley Fundamental de Educación, 2012); y (2) la estructura de la participación comunitaria para fortalecer la educación pública e impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que el marco institucional incluye dentro de su estructura el Consejo Municipal de Desarrollo Educativo (COMDE), el Consejo Distrital de Desarrollo Educativo (CODDE) y el Consejo Escolar de Desarrollo del Centro Educativo (CED) (Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria, 2011).

De igual manera, dentro del conjunto de reglamentos para operacionalizar la LFE se destacan como importantes para las intervenciones de UNICEF el Reglamento de la Gestión de la Educación, que contempla su carácter descentralizado, eficaz, participativo, flexible y pertinente, y precisa las diferentes instancias y sus ámbitos de competencias, siendo los centros educativos la primera y principal instancia de gestión del SNE, seguida por las direcciones distritales y municipales de educación, luego las direcciones departamentales y por último el nivel central a través de sus diferentes dependencias (Reglamento de la Gestión de la Educación, 2014). Esta lógica de gestión de la educación deja al centro educativo en sus distintas tipologías (unidocentes, bidocentes, multidocentes, rurales, urbanos, etc.) y niveles de capacidad instalada con una multiplicidad de roles que, al no ser gestionados de manera integral, compiten con su función principal de entregar procesos de enseñanza / aprendizaje relevantes y pertinentes a las niñas, niños y adolescentes.

Otro elemento político - normativo importante es el Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030 aprobado por el Consejo Nacional de Educación en abril del 2019 que identifica los principales retos del sistema educativo, relevando como elementos críticos que deben superarse el acceso a la educación, la calidad de los aprendizajes y las exigencias del mundo del trabajo con énfasis en las poblaciones más desfavorecidas.

En línea con este marco normativo existente, los proyectos de PLANE y KOICA tienen como una de las estrategias definidas para el logro de los resultados (ver TdC en Anexo 2) mejorar la “provisión de educación y capacitación inclusivas y de calidad; así como la implementación de modelos de gestión educativa basados en habilidades para la vida y el trabajo en entornos seguros tanto formales como no formales” a través del fortalecimiento del marco normativo y de política, esto con el fin de robustecer el SNE, tanto a nivel local como nacional.

Al respecto, se identificó que, coherente con la intencionalidad de la Oficina País de alinearse con las políticas nacionales existentes, las modalidades alternativas implementadas se enmarcan en la reglamentación de educación antes referida y con el Acuerdo 1371-SE-2014 “Reglamento de las diferentes modalidades educativas alternativas para jóvenes y adultos”, lo que favorece la sostenibilidad curricular de las metodologías y modelos, generando un compromiso del SNE. A partir de este marco existente los proyectos PLANE y KOICA se orientaron en brindar apoyo técnico a la SEDUC “para la definición e implementación de normas, lineamientos y modelos educativos inclusivos, flexibles y de calidad, especialmente para la educación básica y secundaria. (Resultado intermedio (RI)-Producto 3.2)”, para capacitar a los docentes en el “desarrollo de habilidades para el asesoramiento escolar y la educación basada en habilidades para la vida. (RI-Producto 3.1 y 3.2)” y “Desarrollar un currículo de educación no formal y manuales de enseñanza para la prevención de la violencia utilizando un enfoque de educación para la vida. (RI-Producto 3.3)” (TdC).

En cuanto a la implementación de normas, lineamientos y modelos, los proyectos tuvieron un énfasis en género y en la implementación de estos modelos flexibles para potenciar la educación en niñas y adolescentes. Al respecto, se implementaron modelos de apoyo psicoemocional en las escuelas con el fin de trabajar sobre la violencia basada en género y en la potenciación de las capacidades de las niñas y las adolescentes. Esta perspectiva, sin embargo, no está concretamente anclada en la normatividad existente, por lo que el proyecto de KOICA planteaba asesorar la formulación de la política de Género de SEDUC para eliminar estereotipos, lo que derivó en la integración de este enfoque en el pasaporte de aprendizaje. Si bien con la información disponible no se pudo ahondar en la evidencia que permitiera concluir sobre los logros o avances de esta actividad, se encontró que se sigue avanzando en la formulación bajo el

⁴³ Es el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes en los ámbitos del conocimiento, valores, prácticas sociales y requerimientos del mundo del trabajo, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los educandos y a los objetivos trazados por el Sistema Nacional de Educación, para adquirir el perfil del ciudadano que necesita el país. Es el resultado de procesos múltiples de mejoramiento de factores que intervienen en la educación y comprenden el servicio educativo, las condiciones y maneras de aprender de los educandos y las oportunidades para el logro de los objetivos pretendidos, según Ley Fundamental de Educación Artículo 13.

liderazgo de Save the Children y se espera lograr establecer una política y estrategia nacional para que niñas tengan acceso a una educación de calidad que también sea inclusiva (Documento de programa, Save the Children Honduras, 2022). Cabe resaltar que Honduras ya cuenta con un Plan de Equidad e Igualdad de Género para 2010 a 2022 el cual incluye lineamientos sobre los derechos educativos de las mujeres.

Adicionalmente, y como se evidenció en una de las entrevistas con el Gobierno, UNICEF ha brindado apoyo para la conformación de una “mesa técnica de apoyo a la Secretaría de Educación, donde los temas en consideración es toda esa parte de cómo logramos tener sostenibilidad en el tiempo de todos estos procesos” (Entrevista, Gobierno central, 2023)

En aprendizaje tutorial y en ACOES, ambos enmarcados en la reglamentación de las modalidades flexible, se incluyeron temáticas de habilidades para la vida y el mundo laboral a través de la incorporación de talleres de emprendimiento y de opciones laborales. SAT fue la modalidad que, conforme con los entrevistados ha tenido un mayor anclaje normativo, pero también ha tenido dificultades en su implementación (como el pago a tutores que no se resuelve con el marco legal, pero tiene repercusiones en el anclaje institucional para implementar el modelo), por lo que, como lo ilustra el siguiente testimonio se ha tenido que trabajar con la SEDUC para que los cambios de gobierno pueda afectar la continuidad de esta modalidad.

“Desde antes del proyecto ya se había alcanzado cierto marco legal, digamos, para ejecución del SAT en el país. Digamos considerable, bastante digamos fuerte, pero no lo suficientemente fuerte como para que el programa esté de alguna forma como con un candado que evite que durante los cambios de gobierno algunos procesos como ser el pago y contratación de personal se vean afectados, entonces siempre generalmente hay esa dificultad y tenemos que estar ahí socializando el programa en todos los niveles, pero sobre todo a nivel central, porque pues sabemos que la administración de educación es relativamente vertical en nuestro país. Entonces las decisiones se toman más a nivel central y esas pues llegan hasta las bases.” (Grupo focal, sociedad civil, 2023).

Esta percepción frente al anclaje normativo de SAT contrasta, sin embargo, con la percepción frente al anclaje institucional, ya que, si bien es la SEDUC la responsable institucional de su implementación, en la práctica los participantes identifican brechas en su aplicación en comunidades afro hondureñas y garífunas por la limitación de los recursos humanos. Al respecto, uno de los consultados refiere que

“pudiéramos nosotros fácilmente ir a otros municipios si nuestro aliado principal (...) que es la Secretaría de Educación flexibiliza los requisitos para poder, digamos, implementar SAT. (...) Qué bueno que los profesionales que nosotros graduamos que se le permita a ellos ser los docentes mientras ellos siguen profesionalizándose, porque en este momento desde el 2018 para acá solamente se pueden contratar personas que han terminado sus estudios universitarios” (Grupo focal, sociedad civil, 2023).

El pasaporte de aprendizaje fundamentó su anclaje institucional en el desarrollo de materiales, que pueden seguir siendo usados en los centros educativos, y en la capacitación a docentes facilitadores, que garantizan la continuidad del modelo.

En materia de WASH se revisó el marco de acción formal que tienen los temas de agua, saneamiento e higiene, y a partir de él se estructuró una estrategia de sostenibilidad a cinco años en colaboración con la SEDUC y las Secretarías de Ambiente, Finanzas, Planificación y otros actores relevantes. Este esfuerzo buscó garantizar el escalamiento y sostenibilidad de las actividades y sus resultados, y permitió que el Marco Nacional de Gestión Integral de Riesgos del Sector Educación incluyera un capítulo sobre WASH y resiliencia climática, lo cual favorece la sostenibilidad normativa de las acciones.

En materia de género, el proyecto de KOICA planteaba asesorar la formulación de la política de Género de SEDUC para eliminar estereotipos, lo que derivó en la integración de este enfoque en el pasaporte de aprendizaje. Si bien con la información disponible no se pudo ahondar en la evidencia que permitiera concluir sobre los logros o avances de esta actividad, se encontró que se sigue avanzando en la formulación bajo el liderazgo de Save the Children y se espera lograr establecer una política y estrategia nacional para que niñas tengan acceso a una educación de calidad que también sea inclusiva (Documento de programa, Save the Children Honduras, 2022). Cabe resaltar que Honduras ya cuenta con un Plan de Equidad e Igualdad de Género para 2010 a 2022 el cual incluye lineamientos sobre los derechos educativos de las mujeres.

En relación con la sostenibilidad de las acciones relacionadas con espacios seguros, desde los proyectos se dejó un conjunto de herramientas (manuales, metodologías y documentos) para que las instituciones educativas y los docentes pudieran implementar todo el aprendizaje de los programas en sus proyectos futuros; de igual manera, a nivel de las instituciones educativas se trabajó en la construcción de diagnósticos y Planes de Seguridad Escolar que debían ser presentados a las autoridades municipales para que tuvieran información sobre las situaciones de vulnerabilidad de las instituciones educativa, y Planes de Seguridad del Agua, que se construían con la comunidad y las juntas de agua. Estas dos herramientas se constituyen en elementos que aseguran el anclaje de las acciones y el compromiso institucional y docente frente a su desarrollo.

En WASH se trabajó en un plan de uso, operación y mantenimiento con las instituciones educativas para la sostenibilidad de la infraestructura física, y en un plan anual de integración de WASH y resiliencia al clima en los planes curriculares, de tal manera que se puedan garantizar la sostenibilidad de conocimientos, actitudes y prácticas de la comunidad educativa. Estos planes debían ser reportados a la Dirección Distrital de Educación, específicamente a las Coordinaciones Departamentales de Educación Ambiental y Salud (CODEAS), lo cual favorece su anclaje institucional en la medida en que entran a ser parte del plan anual de educación del municipio.

En términos de planes escolares se encuentra que hubo esfuerzos para incorporar nuevos principios de igualdad de género e higiene en la planeación escolar, lo cual fomenta la sostenibilidad de los programas. Las acciones que se han llevado a cabo son planificación para integrar a las niñas en la ciencia, inclusión de niñas en los gobiernos estudiantiles y enfoque en salud menstrual. Sin embargo, a pesar de que se crearon nuevos lineamientos escolares, estos no se produjeron en los idiomas indígenas, lo cual señala una exclusión de estas comunidades y no fomenta la sostenibilidad en algunas regiones del país, como ya se había analizado en el criterio de pertinencia.

Ahora bien, para lograr el anclaje institucional se evidenció el trabajo que se tuvo desde los proyectos para incrementar las capacidades de la SEDUC, las escuelas y las comunidades participantes en los programas desde el entrenamiento y acompañamiento en procesos de diseño e implementación de herramientas pedagógicas. Se hicieron capacitaciones en violencia basada en género, se entregaron textos y materiales para implementar modelos flexibles, como el aprendizaje tutorial, y *“poder incorporar al sistema educativo o reincorporar a estos jóvenes, sobre todo niñas y adolescentes, al sistema formal o informal”* (Entrevista, UNICEF, 2023). En relación con el anclaje institucional, la LFE creó la Dirección General de Modalidades Educativas

Los resultados analizados evidencian que las intervenciones en las cuáles se centra la presente evaluación para impulsar diferentes modalidades alternativas de educación, están alineadas con el Reglamento respectivo, cuyo fin es garantizar el acceso educativo a las modalidades alternativas para jóvenes y adultos, tomando como base y fundamento la diversidad, la inclusión, el género y la equidad, con el fin de lograr una educación integral con calidad. A la vez, el Reglamento establece las diferentes formas de entrega que se podrán adoptar incluyendo entregas presenciales, virtuales, por radio, tutoriales, etc. (Reglamento de las Diferentes Modalidades Educativas Alternativas para Jóvenes y Adultos, 2014). Pese a esto. En WASH se trabajó en un plan de uso, operación y mantenimiento con las instituciones educativas para la sostenibilidad de la infraestructura física, y en un plan anual de integración de WASH y resiliencia al clima en los planes curriculares, de tal manera que se puedan garantizar la sostenibilidad de conocimientos, actitudes y prácticas de la comunidad educativa. Estos planes debían ser reportados a la Dirección Distrital de Educación, específicamente a las Coordinaciones Departamentales de Educación Ambiental y Salud (CODEAS), lo cual favorece su anclaje institucional en la medida en que entran a ser parte del plan anual de educación del municipio.

algunos informantes refieren que los esfuerzos para garantizar la sostenibilidad no fueron suficientes, ya que sería necesario poder hacer un seguimiento más prolongado en el tiempo e involucrar actores institucionales como los de Sistema de Salud para poder trabajar de manera adecuada los temas de salud mental dentro de las estrategias de protección y resiliencia, como se analizó en el criterio de coherencia. En relación con este punto, uno de los informantes menciona que

“no se sostienen estos programas si no hay un soporte más contundente de parte del Estado, entonces, yo creo que es importante y muy necesario avanzar hacia allá (...). A veces es muy frustrante de todo el trabajo que se va haciendo en trabajo de bormiga, lo podríamos resumir, y que luego esto queda como algo que sucedió y ya es historia.” (Grupo focal, socios implementadores, 2023).

Al analizar estos hallazgos a la luz de la teoría del cambio, el anclaje normativo e institucional guardan relación con el resultado intermedio 3. En cuanto a los conocimientos adquiridos por los equipos educativos para implementar los modelos la información recogida permite concluir que se trabajó en el fortalecimiento y apropiación de los modelos y metodologías de trabajo por parte de las instituciones educativas y los maestros (resultado inmediato 3.1). La mayor concreción de la sostenibilidad se podría asociar con el desarrollo de capacidades del sistema educativo para redefinir su marco normativo y de gestión basado en evidencia (resultado inmediato 3.2), en donde se evidenció que se desarrollaron herramientas de planeación para la operativización de las acciones, las metodologías y los modelos en la comunidad educativa con un compromiso a nivel de las instancias institucionales municipales, pese a que éstos tuvieron debilidades en la consistencia y reporte de los indicadores como se analizó en el criterio de eficiencia.

Pregunta orientadora 5.2. ¿Cuáles han sido los factores y actores clave que han favorecido que algunas modalidades alternativas y flexibles implementadas hayan resultado exitosas y con alto potencial de escalonamiento?

Síntesis del hallazgo	Los factores clave de éxito de los proyectos incluyen la participación activa y colaboración de diversos actores, como la Secretaría de Educación y autoridades municipales, la reconocida trayectoria de UNICEF en Honduras, la experiencia de los socios implementadores y su capacidad de adaptación a emergencias, así como la idoneidad del personal y su capacitación. La utilidad percibida de los aprendizajes también fue crucial para la motivación y aplicación efectiva de los conocimientos. En cuanto a los actores clave, se destacan las entidades de gobierno, UNICEF y socios implementadores, docentes y directores, padres y madres de familia, la comunidad, estudiantes y gobiernos escolares. El involucramiento activo de estos actores fue esencial para lograr los resultados intermedios planteados en los proyectos.
-----------------------	---

Los factores claves de éxito identificados en la evaluación son los siguientes:

- **Participación y articulación de los actores.** Del análisis se pudo evidenciar que fue clave en la implementación de las modalidades la articulación, participación y vinculación de diferentes actores, sectores y niveles territoriales en el desarrollo e implementación de los proyectos. Al respecto, es relevante el haber vinculado a la SEDUC de manera muy activa, lo que generó una formalidad institucional que llevó a los docentes a que tuvieran que asumir el compromiso de trabajo y responder a él. La vinculación de las autoridades institucionales desde el principio hizo que el proceso fuera participativo y la SEDUC se sintiera parte del proyecto desde el diseño y desarrollo metodológico y curricular. A nivel territorial el poder contar con el apoyo y compromiso de las autoridades municipales fue un factor diferencial entre los municipios; los resultados y el trabajo realizar fue mucho mejor cuando se tenían alcaldes comprometidos que en aquellos en donde la articulación con las instancias gubernamentales era bajo o nulo, como se evidenció en las entrevistas. También se reconoce como un factor clave el haber involucrado a los actores comunitarios, como los COMDE, las APF y los comités educativos de los centros educativo, lo que favoreció la sensibilización y la apropiación de la comunidad con las actividades que se estaban realizando. Los socios implementadores relevan como factores claves de éxito la flexibilidad del proyecto, que permitía tener un abordaje de concertación con los docentes y las instituciones educativas, y no impositivo frente a las metodologías o guías que se debían utilizar; y la forma como se abordó a los docentes para generarles confianza y darles credibilidad en el proyecto, vinculándolos en su desarrollo y en el conocimiento que éste generaba. Así las cosas, se buscó que las herramientas estuvieran al servicio de las necesidades de los docentes con un acompañamiento muy cercano de parte de los implementadores. Por último, se identificó la vinculación de empresa privada a través de alianzas.
- **Reconocimiento y reputación de UNICEF en Honduras.** UNICEF tiene una amplia trayectoria de trabajo en Honduras, lo que favorece su capacidad de incidencia con actores de alto nivel del gobierno.
- **Experiencia de los socios implementadores.** Se releva la experiencia en el territorio de los socios implementadores en la ejecución de proyectos educativos, lo que les facilitó la comunicación con los diferentes actores y tener un mejor conocimiento de la dinámica de trabajo conforme con la jerarquía institucional del sector. La capacidad de gestión e incidencia que tienen los socios implementadores con los actores municipales permitió

agilizar procesos que habían sido más complejos para las instituciones educativas, por ejemplo, en el tema de entrega de materiales para la construcción de los baños. De igual manera, los directores reconocen como un factor clave las visitas que hicieron los socios, los cooperantes y UNICEF a terreno, lo que contribuyó a la generación de confianza.

- **Capacidad de adaptación.** Si bien estos eran proyectos de desarrollo, tuvieron que implementarse a través de una coyuntura de emergencia, lo que los obligó a adaptarse de manera rápida a situaciones y realidades específicas que les permitieran responder a las necesidades latentes de Covid-19 y huracanes ETA e IOTA manteniendo el objetivo de generar acceso a la educación.
- **Inversión en WASH.** Un factor para WASH clave fue que la cooperación internacional decidiera invertir en el tema, que, como lo refiere una de las personas entrevistadas, no era prioritario en el país y quedaba relegado frente a otras necesidades. Con la inversión que se hizo en infraestructura de agua, saneamiento e higiene se pudo trabajar en cambios de comportamiento, en empoderamiento de las niñas y en resiliencia climática, demostrando el gran potencial que tienen las intervenciones de WASH para motivar, propiciar y trabajar otros temas relacionados con protección, resiliencia y cambio climático.
- **Idoneidad del recurso humano.** En relación con los resultados descritos en el criterio de eficiencia, un factor clave fue la idoneidad del recurso humano para implementar los proyectos, pero también el apoyo de UNICEF para abordar brechas en las necesidades de equipo, ya fuera a través de la capacitación o a través de la contratación de profesionales específicos, por ejemplo psicólogos que como voluntarios o contratados entraban a apoyar el sistema de protección de las escuelas. A nivel territorial se hicieron capacitaciones a los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo padres y madres, lo que garantizó el compromiso, motivación y disponibilidad de la familia; al respecto fue reiterativo en los grupos focales la referencia que hicieron los participantes al “*trinomio alumno, docentes y padres de familia*” (Grupo focal, Docentes de centros educativos, 2023).
- **Empoderamiento de las niñas y adolescentes mujeres.** El empoderamiento que se dio a las niñas y adolescentes mujeres sobre los temas en los cuales fueron capacitadas y el fortalecimiento en su rol de capacitadoras fue identificado como factor clave de éxito y con potencial de réplica y escalonamiento, no sólo en temas de higiene menstrual sino en otros aspectos en los cuales ellas puedan ampliar sus conocimientos y prácticas, y sentirse seguras y confiadas de transmitir estos saberes.
- **Utilidad de los aprendizajes.** Tanto entre los actores consultados de la comunidad educativa, como entre los socios implementadoras, fue recurrente el argumento de la motivación y voluntad de los diferentes actores para capacitarse, aprender y poner en práctica los conocimientos, los cuales son percibidos como pertinentes y útiles, y no como una carga adicional de trabajo. Al respecto, algunos docentes en los grupos focales incluso discutieron sobre el uso que le siguen dando al material como herramienta de trabajo para la implementación de los modelos flexibles.

En relación con los actores claves, si bien algunos se referenciaron en la identificación de factores claves, los más mencionados en los ejercicios cualitativos son los siguientes:

- **Entidades de gobierno.** El involucramiento de las instituciones de gobierno fue clave en la medida en que garantizó el compromiso de implementación del proyecto entre las entidades de gobierno nacional, pero también en los actores municipales en la medida en que desde la SEDUC se dio una directriz de participación en las Direcciones Departamentales, y estas a las Municipales. Esto facilitó la implementación de los proyectos en las instituciones educativas. El haber podido socializarle el proyecto al Ministro de Educación fue fundamental para garantizar el interés y apoyo político; sin embargo, el trabajo y compromiso de los actores institucionales se vio limitado por los cambios de funcionarios, lo que representa un obstáculo para la sostenibilidad de estos esfuerzos en el sector educativo. El involucramiento de este actor es clave para el logro del resultado intermedio 3.
- **UNICEF, los cooperantes y los socios implementadores.** Estos actores fueron identificados como fundamentales para la implementación de los proyectos por ser los financiadores y ejecutores. Su participación activa en territorio fue reconocida por los actores locales como clave para mantener el compromiso vigente de los diferentes involucrados. Se reconoce que hubo un acompañamiento muy cercano ya que se compartieron

herramientas y entrenamiento especializado, tal como se previó desde el diseño de los programas (Corea Concept Paper Project, 2019 y PLANE Concept Paper, 2019).

- **Docentes y directores.** Los docentes son el actor que más se menciona como clave para la implementación de los proyectos. Se encuentra que ellos fueron receptores de los entrenamientos de los programas, y que su actitud abierta, su pasión por la enseñanza y sus ganas de crear mejoras para las comunidades fueron elementos fundamentales desde la percepción de las personas consultada. Se reconoce que, aunque existían dificultades como sobrecarga en los docentes, entrenamientos extendidos e incluso dificultades en transportarse a los sitios de capacitación, los docentes se mostraron comprometidos e interesados, y muchos trabajaron como voluntarios en los proyectos. El involucramiento de este actor es clave para el logro del resultado intermedio 2.
- **Padres y madres de familia, y la comunidad.** Se encontró que hubo una recepción muy abierta por parte de la comunidad a los programas y sus implementadores, esto hizo que las madres y padres de familia, y la comunidad en general se convirtieran en actores claves para la aplicación de los aprendizajes y la sensibilización sobre temas de protección en el entorno del hogar. Las escuelas para padres, que fueron claves para el empoderamiento de la comunidad. El involucramiento de este actor es clave para el logro del resultado intermedio 2.
- **Estudiantes y gobiernos escolares.** Se evidenció que incluirlos en los procesos de capacitación tuvo un efecto positivo en la adaptación de las herramientas implementadas. En general se encontró que hubo instancias en las que se notaba que NNA, y en particular niñas y adolescentes mujeres, se veían más empoderados y participativos gracias a los programas, y motivados por los conocimientos que iban adquiriendo. El involucramiento de este actor es clave para el logro del resultado intermedio 1.

La TdC establece de manera explícita los actores clave que deben ser fortalecidos en sus capacidades para lograr los cambios esperados en beneficio de las NNA, sobre todo en los supuestos y resultados intermedios 2 y 3 y sus resultados inmediatos. Al respecto, los proyectos trabajaron en los diferentes niveles del sistema educativo con el fin cumplir con estos resultados.

Pregunta orientadora 5.3 ¿Se generaron espacios de participación y aprendizaje en busca de la sostenibilidad de las iniciativas más relevantes implementadas en ambos proyectos?

Síntesis del hallazgo	Se crearon espacios de aprendizaje impulsados por los programas PLANE y KOICA con el objetivo de replicar conocimientos adquiridos y fomentar la participación comunitaria, los cuales estaban vinculados a procesos de planificación y coordinación entre actores. Hubo apoyo constante de socios implementadores en el desarrollo de estos espacios utilizando herramientas de planificación con las instituciones educativas y los docentes. A nivel de autoridades, los espacios promovieron el intercambio de experiencias en reuniones municipales y departamentales; sin embargo, los cambios de funcionarios afectaron el seguimiento de estas actividades.
-----------------------	---

Los espacios de aprendizaje que se crearon fueron fomentados desde el diseño de los programas, y la mayoría de ellos estuvieron orientados a que las personas pudieran replicar los aprendizajes adquiridos, de tal manera que el conocimiento se movilizara en cascada y llegar a más personas; pero también se encontró una relación de estos espacios con procesos de planificación y coordinación entre actores, como se describe a continuación.

En línea con el análisis realizado para el criterio de pertinencia, la contextualización que se dio de los programas estuvo relacionada con el desarrollo de espacios de construcción colaborativa y aprendizaje, como los diagnósticos individuales con cada institución educativa y las pruebas de medición individuales de NNA, en los cuales se involucraron a los directores y maestros, lo que facilitó la apropiación de las acciones. Al respecto en uno de los grupos focales con autoridades locales un participante expresó que PLANE llegó a preguntarles “*qué era lo que queríamos nosotros, entonces nosotros fuimos construyendo prácticamente sueños donde mirábamos lo que queríamos y todo eso, por esa razón es que allá hay una rampa y aquí hay unas escaleras*” (Grupo Focal, Autoridades Municipales San Jerónimo, 2023). Este hallazgo, sin embargo, no fue generalizado para todos los centros, y se pudo identificar que, en algunos estos espacios de participación y aprendizaje estuvieron ausentes según los testimonios de algunos padres de familia y docentes.

Por parte de los socios implementadores se encontró que existió un acompañamiento permanente en relación con el desarrollo de estos espacios; se utilizaron herramientas de planificación como calendarios con fechas significativas como guía para actividades y encuentros sobre ASH, espacios seguros y resiliencia.

A nivel de las autoridades, estos espacios lograron involucrar a diferentes actores, y se facilitó el intercambio de experiencias por medio de reuniones municipales y departamentales, las cuales estuvieron orientadas en hacer seguimiento al trabajo en campo de los implementadores y a la coordinación de acciones.

A nivel de NNA, los DECOAS generó espacios donde ellas y ellos pudieran ser escuchados y generar propuestas para las autoridades, como un conversatorio con el Ministro de Educación y una caminata con el coordinador de la Oficina de Cambio Climático. Sin embargo, al igual que en otros aspectos asociados a la sostenibilidad, los cambios de funcionarios derivados del cambio de gobierno afectaron el seguimiento a estas actividades. Pese a estos resultados, se encontró que no existe apoyo o atención para los jóvenes líderes, una informante compartió que existen muchas dificultades para que los jóvenes compartan sus puntos de vista con autoridades ya que no son atendidos si no van con acompañantes adultos “*que tengan un título importante*”, lo que supone que en la práctica sus voces no son escuchados sino en espacios concretos o por la intermediación de un adulto.

En los ejercicios de etnografía digital realizados con adolescentes se encontró que para ellas y ellos la posibilidad de ser replicadores de conocimiento con sus compañeros y con su comunidad, dirigiendo por ejemplo los talleres de fabricación de toallas higiénicas, es un espacio de participación muy importante en el que se sienten empoderados, capaces y motivados. Así mismo, se encontró que por medio de los programas de tutoría los estudiantes eran capacitados y después ellos compartían el conocimiento con otros compañeros, creando una cadena de aprendizaje y fortaleciéndolos como agentes en su desarrollo.

En línea con las actividades previstas desde la TdC en relación con el empoderamiento⁴⁴ de las niñas se encontró que hubo un trabajo de integrarlas a los gobiernos escolares y hacerlas más partícipes en el liderazgo de sus centros educativos. Ellas fueron entrenadas en habilidades para la vida y autoprotección contra la violencia, y fueron replicadoras de esta información con sus demás compañeros (KOICA Anual Reporte, 2021 & Informe Semestral Plane, 2021); en adición a esto, UNICEF en conjunto con Plan Internacional de Honduras, creó 5 redes regionales de niñas donde desarrollan sus habilidades y compartían en una plataforma cívica (KOICA Anual Reporte, 2020). Los proyectos también involucraron a niños y adolescentes hombres, quienes a su vez se comprometieron como voluntarios para replicar la información, creando así sostenibilidad no sólo de la información, sino del cambio de prácticas y comportamientos frente a las mujeres y las niñas (Informe Semestral PLANE, 2021).

El modelo de trabajo de los proyectos se fundamentó en un aprendizaje en cascada en donde los docentes capacitados fueran replicadores del conocimiento (KOICA Anual Reporte, 2021); para ellos, además de las actividades concretas de capacitación y formación se dieron espacios de intercambio de experiencias y avances, lo que se convirtió en una oportunidad para la integración de nuevos centros escolares. Se releva la capacitación que tuvieron en SAT y que les ha permitido identificar situaciones de deserción por migración y conocer la ruta de atención para abordar estos casos, y aquellos en los que los niños retornar a sus comunidades dándoles un manejo especial para garantizar sus derechos y su adaptación, en términos no sólo académicos sino también legales.

Se generaron espacios de aprendizaje que involucran a las comunidades enteras, lo cual ha logrado impacto en términos de comportamiento y conocimientos, siendo particularmente evidente en las acciones relacionadas con WASH, en donde se involucró a la comunidad en la fabricación de productos de aseo, en charlas sobre higiene e higiene menstrual, e incluso se los hizo partícipes en la construcción de la infraestructura en algunos centros. Este tipo de participación fomenta la sostenibilidad ya que despierta la colaboración en las comunidades; por ejemplo, una informante cuenta que personas que no son parte de los centros escolares priorizados expresaron interés en las capacitaciones, lo cual puede ser una garantía de la sostenibilidad y la replicabilidad de las acciones.

Aunque se identifican avances, la participación de la comunidad sigue estando muy marcada por la participación mayoritaria de mujeres, por lo que la intención de poder hacer cambios culturales y en el comportamiento en relación con la salud mental, la violencia, la igualdad de género, la menstruación y la sexualidad está limitado por la ausencia de hombres en estos espacios. En todo caso, es de mencionar que los programas tuvieron un foco particular en las niñas y

⁴⁴ “Apoyar el establecimiento de clubes de niñas y jóvenes para defender la voz y la propiedad de las niñas empoderadas para tomar decisiones que las afecten positivamente a ellas, a sus familias y a sus comunidades. (RI-Producto 1.3)”

las mujeres, por lo que había estrategias intencionadas de incrementar la participación de ellas, desde la planeación y el diagnóstico, que en algunos municipios se hizo a través de redes y organizaciones de mujeres.

Basado en la etnografía realizada, también se encuentra que el apalancamiento de los estudiantes como agentes de cambio es una oportunidad para que los resultados de estos proyectos perduren. Los estudiantes expresaron su gratitud y entusiasmo ante los materiales y los aprendizajes y ante la posibilidad que tienen de ser ellos mismos replicadores. Por ejemplo, en términos de *bullying*, una estudiante siente más claridad sobre las reglas de este tema y expresa que saber más sobre él hace que los estudiantes puedan tener mejores prácticas y comportamientos más empáticos. En general la tendencia más sobresaliente en la etnografía fue que los mismos estudiantes notaron cambio en comportamiento de la comunidad y un mayor entusiasmo e involucramiento.

Pregunta orientadora 5.4. ¿Qué oportunidades se identifican para mantener los resultados alcanzados hasta ahora y replicar la implementación en otros municipios del país?

Síntesis del hallazgo	Las oportunidades identificadas por socios implementadores y directores para la sostenibilidad están en las capacidades instaladas que se dejaron en docentes, el material y las cartillas que se entregaron a las instituciones educativas y que los directores pueden seguir utilizando en los modelos flexibles. La falta de recursos se identifica como un desafío, pero se busca superar mediante la relevancia percibida por la SEDUC y la posibilidad de colaboración con otros financiadores.
-----------------------	---

Dado que el enfoque de los programas PLANE y KOICA fue de construir capacidades en las municipalidades, las escuelas y las comunidades en general, las oportunidades identificadas por socios implementadores y directores para la sostenibilidad están en las capacidades instaladas que se dejaron en docentes, el material y las cartillas que se entregaron a las instituciones educativas y que los directores pueden seguir utilizando en los modelos flexibles que trabajan. Uno de los directores, al respecto mencionó que lo que se necesita es actitud para seguir trabajando sobre lo que les enseñaron, pero también en este grupo de informantes se evidencia, más que falta de capacidad, falta de liderazgo para poder apropiarse los conocimientos y prácticas y continuar implementándolos independientemente de un donante:

“Las capacidades que están instaladas, es lo que vamos a hacer, qué lo que vamos a hacer, ponerlas en práctica, seguir el patrón que nos han enseñado, como le digo yo, qué más necesitamos la formación la tenemos, sabemos cómo generar lo que necesitamos para poder lograr lo que queremos, entonces sólo es la actitud” (Grupo focal, Directores de centros educativos, 2023)

La limitación de recursos es una dificultad para la replicabilidad de los proyectos en otros municipios, dado que según algunos informantes el sector educación, y en particular en zonas vulnerables, tienen tantas carencias que sin la cooperación internacional es inviable que se pueda dar continuidad a las acciones o que se puedan implementar en otros municipios. Esta limitante, sin embargo, no es de voluntad, interés o necesidad, sino de imposibilidad financiera para su ampliación con recursos del sistema educativo; por lo que la oportunidad de mantener y sostener el trabajo que se hizo con PLANE y KOICA está en la relevancia que la SEDUC le vea para articular otras fuentes de recursos que financien la continuidad del trabajo que ya se ha hecho; en este sentido se mencionaron al BID y a USAID como potenciales financiadores. Uno de los entrevistados de gobierno nacional mencionó que:

“nuestro mayor reto es, digamos, implementar una norma o política pública que nos asegure en muchas situaciones presupuesto nacional, sabemos que es muy difícil para todo, pero por lo menos para algunas líneas de acción, como puede ser la parte de formación docente, en alguna parte la conectividad, por lo menos en las zonas urbanas donde el costo es menor que en las zonas rurales, creo que si logramos hacer eso como Secretaría de Educación, vamos a ir avanzando y a ir un poco escalando esto, ya sin necesidad de estar esperando de que el dinero esté entrando por parte de donaciones o préstamos” (Entrevista, Gobierno central, 2023)

Aunque se evidencia la general disposición de los docentes para continuar con las acciones de los programas aun cuando la cooperación ha finalizado, también se encuentran obstáculos estructurales que impiden esta continuidad, como la falta de personal oficial o la alta rotación en las zonas más vulnerables y dispersas.

En relación con la limitante de recursos, uno de los socios implementadores mencionó un ejemplo exitoso en el cual un centro educativo que hizo parte de los proyectos logró crear una red educativa en la cual pudo replicar las capacidades adquiridas a otros centros educativos del municipio sin la necesidad de tener recursos adicionales, lo cual se constituye en una lección aprendida para la sostenibilidad. También se encuentra que una posible oportunidad para escalar las

acciones y herramientas aprendidas es incrementar la colaboración entre municipalidades, lo que puede generar espacios para compartir experiencias. Esto, en todo caso, requiere compromiso y voluntad de los directores, y el interés de los equipos de los centros que puedan ver las herramientas, metodologías y temáticas como útiles para su trabajo.

Es importante poder aprovechar el momento para buscar mecanismos de continuidad, dado que los proyectos se acabaron recientemente y aún hay entusiasmo e interés en los directores, docentes, estudiantes y familias. Al respecto, e involucramiento de los COMDE se identifica como una oportunidad en la medida en que puede facilitar la articulación de otros recursos de cooperación para dar sostenibilidad a los proyectos.

En el caso de SAT la principal oportunidad es que no es una metodología de los proyectos, sino que éstos entraron a apoyar para que se implementara en los centros priorizados, por lo que no se pone en riesgo su continuidad y su oportunidad para ser replicada; sin embargo sí se evidencia en los resultados que hay una limitación estructural de recursos para la contratación de docentes que implementen SAT, lo que afecta la posibilidad de llegar a más comunidades, y en especial a las más aisladas y vulnerables. En las otras herramientas pedagógicas la principal oportunidad identificada es la existencia de material impreso y cartillas, y de tabletas en el caso de Pasaporte de Aprendizaje, que independientemente de si hay o no acompañamiento siguen siendo útiles como material de trabajo y de referencia en las instituciones educativas.

En relación con WASH, los resultados evidencian que se ha hecho un trabajo organizado y consistente desde UNICEF para posicionar a nivel institucional el tema y consolidarlo institucionalmente. Es así como se han trabajado en planes para que el “subsector WASH” quede incluido dentro del sistema educativo, pero también se reconocen muchas dificultades en materia de priorizarlo financieramente por las carencias de otro tipo que tiene el país, pero también las familias en comunidades vulnerables, y esto es una limitante para su sostenibilidad.

La principal oportunidad que se identifica desde gobierno nacional en relación con WASH es la integración con otras temáticas de educación ambiental, de tal manera que se tenga un abordaje más holístico de la resiliencia al cambio climático, como economía circular, transición energética, biodiversidad y huerto escolares, lo que permitiría a la institucionalidad involucrar otros socios.

En la TdC integrada muestra a nivel de supuestos y resultados intermedios 2 y 3 las condiciones que deben estar presentes y las capacidades que deben fortalecerse para alcanzar el resultado final, lo que a la vez conlleva la capacidad no solo para mantener los resultados sino para escalarlos en otro municipio. Es decir, en la medida que se dan las condiciones institucionales del sistema (supuestos) y se fortalecen esas capacidades se crean las oportunidades de escalar la experiencia.

Capítulo 5

CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN

5.1 PERTINENCIA

1. Los diseños de proyectos de KOICA y PLANE consideraron las principales necesidades del país con el fin de generar y fortalecer espacios seguros y protectores en las escuelas, lo cual fue posible debido a acciones como los diagnósticos individuales por institución educativa y por NNA para que los maestros pudieran identificar las herramientas más idóneas para su grupo de estudiantes, la entrega de materiales escolares para suplir carencias de los NNA en las zonas de trabajo y la entrega de tabletas para disminuir la brecha tecnológica que se volvió crucial en esquemas de educación remotos o híbridos. De otra parte, en materia de género el diseño fue específico en la consideración de las necesidades de igualdad de las niñas y las adolescentes mujeres, logrando responder a necesidades específicas de empoderamiento femenino y su participación en espacios de toma de decisiones; sin embargo, en términos de población vulnerable el diseño fue general en la consideración de las necesidades de la población indígena y afro hondureña con lineamientos específicos y transversales a todos los socios implementadores.

2. Los proyectos tuvieron la capacidad para adaptarse a las necesidades del contexto cambiante. Los proyectos KOICA y PLANE, en la coyuntura en la cual se implementaron, pudieron incidir en minimizar los riesgos para los NNA producidos por el confinamiento y el cierre de las escuelas. Se constató cómo los procesos de formación brindados a docentes, NNA y madres, padres y cuidadores, junto con la entrega de materiales educativos, los esfuerzos por implementar espacios de aprendizaje por fuera de las aulas escolares, empoderar a las niñas y adolescentes mujeres y las iniciativas WASH fueron pertinentes para lograr que las NNA tuvieran un mayor acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje. Se evidenció también que las acciones estuvieron dirigidas a poblaciones vulnerables.
3. Las modalidades alternativas y flexibles se han adaptado al contexto particular de cada centro educativo ayudando a la eliminación de barreras de aprendizaje y de género. Al otorgar herramientas al personal de los centros educativos e instancias de participación comunitaria se fortaleció la gestión educativa inclusiva y pertinente en un entorno seguro con condiciones de saneamiento e higiene. Sin embargo, hay desafíos en lo relativo a la EIB, pues su pertinencia va más allá de ofrecer cartillas en lenguas étnicas.
4. En cuanto a adaptaciones exitosas, la virtualidad o esquemas híbridos se presentaron como una manera de continuar la ejecución de los proyectos en medio de situaciones de emergencia como lo fue pandemia y las tormentas tropicales ETA e IOTA; pese a que se presentaron limitaciones o retos frente al uso de la tecnología y la adaptación en cuanto a forma de los proyectos para que fueran amigables en un entorno virtual, se obtuvieron buenos resultados. También, se resalta la priorización de guías para educación remota que permitió que NNA pudieran acceder de manera oportuna a la educación. Por otra parte, el apoyo psicoemocional fue muy relevante para que la comunidad educativa en general pudiera aprender a sobrellevar las emociones causadas por los momentos de emergencia tanto de pandemia, como de ETA e IOTA.

5.2 COHERENCIA

5. La contribución de UNICEF a través de los proyectos de KOICA y PLANE tiene coherencia externa e interna. Coherencia externa con la realidad y los estándares internacionales y nacionales, y por la coordinación con otras iniciativas estatales y de la sociedad civil; y coherencia interna en dos aspectos: uno, porque los dos proyectos buscan los mismos propósitos, así vengan de donantes distintos, y dos, porque existe un nexo claro entre los enfoques de resiliencia y desarrollo. En este logro se evidencia el papel coordinador de UNICEF con los distintos actores e iniciativas y en el planteamiento de los dos proyectos, de manera que fueran coherentes entre sí y con otros.
6. En relación con la coherencia externa, los objetivos y resultados de ambos proyectos buscan cerrar las brechas y aportar a los mandatos o planteamientos de los estándares. Los objetivos de los proyectos se orientan a lograr que los NNA y, sobre todo, las niñas y las adolescentes mujeres, salieran de condiciones de vulnerabilidad para acceder y permanecer en entornos seguros (física, social, emocional y saludablemente) en los cuales sientan seguridad, puedan aprender adecuadamente y desarrollen habilidades para la vida. Para ello se busca también empoderar a los centros educativos con sus docentes y a las comunidades en la construcción de esos entornos seguros y de aprendizaje, flexibles y de calidad, y que los sistemas educativos generen políticas inclusivas, gestionen recursos y desarrollen estrategias flexibles.
7. El segundo elemento de coherencia externa se observa en la forma como los proyectos de KOICA y PLANE entran en relación con otras iniciativas del Estado, de la sociedad civil, de la comunidad y de organismos internacionales, pues no pretenden actuar de manera independiente, sino que aprovechan la experiencia de los socios y el desarrollo de las iniciativas que se encuentran en el país y en los territorios. Además, se observó coherencia entre las diversas iniciativas y actores a través de acciones coordinadas y de trabajo aunado. Al analizar estos procesos puede observarse una dialéctica temporal que aprovecha las experiencias del pasado, coordina las acciones en el presente y siembra posibilidades de sinergias para el futuro. No obstante, no se percibe un trabajo conjunto entre socios que trabajan en un mismo territorio y en los mismos centros educativos en una perspectiva de integración de acciones más que de su complementación. Igualmente, se evidencia la falta de una estrategia integrada que proporcione los lineamientos y estándares de desempeño en cada modalidad alternativa o campo temático de actuación y su vinculación con las demás modalidades, para potenciar su integralidad y el nivel de

- alcance de los resultados y de la participación de los NNA en los procesos de enseñanza – aprendizaje y de construcción de entornos seguros.
8. En relación con la coherencia interna, entre los dos proyectos de KOICA y PLANE hubo complementariedad en distintos aspectos dada la similitud de intereses de los donantes y, por tanto, de los objetivos propuestos en ambos proyectos. La complementariedad se observa en los territorios en los que se ejecuta cada proyecto, en algunos énfasis para el trabajo con poblaciones específicas y en las particularidades de algunos proyectos. En general se percibe que esta complementariedad suma esfuerzos.
 9. El segundo elemento que revela coherencia interna se centra en el nexo entre desarrollo y acción humanitaria a través de la perspectiva de resiliencia. Los planteamientos y las acciones de los proyectos buscan el fortalecimiento de capacidades para enfrentar situaciones de crisis y no sólo acciones que las mitiguen. Lo anterior es coherente con el planteamiento de UNICEF en sus dos programas de país de 2017 y 2022 que priorizan el fortalecimiento de la capacidad de resiliencia de comunidades e instituciones con lo cual puede afirmarse que UNICEF a través de los dos proyectos aporta una mirada que relaciona desarrollo y resiliencia. No obstante lo anterior, en relación con lo socioemocional esta visión no es tan clara, pues predomina una visión de corto plazo centrada en la respuesta a la emergencia sobre una mirada de desarrollo en el largo plazo. También se encuentra que la coherencia en los planteamientos, no refleja de manera profunda en la perspectiva de adolescentes participantes en la etnografía ni en la de padres y madres de familia y docentes entrevistados, pues si bien, se ponen de relieve capacidades para la denuncia ante la violencia y se mencionan algunos empoderamientos para emprendimientos, son muy pocas las alusiones al desarrollo de procesos que muestren fortalecimientos basados en la participación para enfrentar en el presente y el futuro una crisis de origen climático o situaciones de violencia.

5.3 EFICACIA

10. En términos de la eficacia y los indicadores, los proyectos lograron más del 80% de cumplimiento de los indicadores y metas propuestas con el objetivo de generar espacios y entornos seguros de aprendizaje. Sin embargo, se debe hacer un seguimiento efectivo a las actividades relacionadas con la inclusión de grupos vulnerables. Esto debido a que desde la formulación de los Proyectos se planea trabajar en términos de la inclusión de estos grupos, pero no se encuentra evidencia clara del seguimiento a estos indicadores que permitan valorar el verdadero impacto de las actividades desarrolladas. En términos de la TdC, en los 10 resultados inmediatos que se valoran en el cuadro 4-5 “Calificación de los resultados intermedios”, en general se puede observar el cumplimiento de la mayoría de las actividades propuestas, sin embargo, esta valoración no tiene en cuenta el impacto de las actividades desarrolladas.
11. Se encontraron actividades evidenciables en relación con la VBG e inclusión de grupos vulnerables, estas acciones se enfocaron en la identificación y rutas o protocolos que se deben tomar cuando se presenta un caso de vulneración riesgo o amenaza, sin embargo, no se identifican indicadores en relación con la reducción de vulnerabilidades o medición de los resultados de las actividades realizadas dentro de las instituciones educativas que permita atribuir la relación de las capacitaciones de los proyectos con la reducción de los indicadores de violencia.

5.4 EFICIENCIA

12. Los recursos humanos y financieros asignados por UNICEF para los proyectos fueron adecuados. En general, las actividades financiadas mediante KOICA y PLANE se alinearon con el propósito de la intervención y las estrategias de “acceso, permanencia y ambiente de aprendizaje” y de “enseñanza, aprendizaje y desarrollo de capacidades” planteadas en la TdC, así como a las principales necesidades del país. Tales actividades contaron con un enfoque de género, según puede apreciarse en la destinación de recursos en KOICA y desde los indicadores el sistema de gestión y seguimiento de ambos proyectos. Los recursos humanos y financieros permitieron avanzar hacia las metas tanto para NNA en general, como aquellas específicas por género y para algunos grupos vulnerables, a pesar de las altas metas impuestas y las múltiples situaciones de emergencia que

hicieron más retadora la suficiencia de los recursos financieros y la adecuación del recurso humano que se optimizó durante la ejecución de los proyectos.

13. El sistema de gestión y seguimiento de los proyectos resultó parcialmente adecuado, éste tiene características deseables como sencillez, indicadores claros desagregados por grupos de interés y, recientemente, centralización de evidencia estandarizada en formato repositorio (fotos, videos, informes, etc.). No obstante, el sistema presentó indicadores con vacíos de información o discontinuidades durante la ejecución de los proyectos que dificultaron el seguimiento para la toma de decisiones y la evaluación oportuna, aspecto que también está limitado por la falta de personal con rol específico de monitoreo tanto en el equipo temático de UNICEF (un representante de los equipos de Educación, Protección Social o WASH), como en los socios implementadores. Adicionalmente, el sistema de gestión y seguimiento careció de estabilidad durante la ejecución de los proyectos, pues presentó un par de cambios de herramientas de captura en búsqueda de mejorar el sistema, lo cual, como todo cambio, implicó asumir el costo del ajuste. Esto, aunado a la falta de seguimiento de indicadores de calidad de la educación, como el rendimiento de los estudiantes, e indicadores cualitativos, como la percepción de seguridad y bienestar en los entornos de aprendizaje, dificultó las posibilidades de contar con un panorama lo suficientemente completo para valorar el avance de los proyectos.

5.5 SOSTENIBILIDAD

14. En materia de sostenibilidad hay dos tipos de anclaje de interés, uno institucional y otro normativo. Primero, las metas de sostenibilidad delineadas en la planeación de PLANE y KOICA en relación con el anclaje institucional definen de manera clara logros en mejoramiento de capacidades, los cuales en la práctica fueron alcanzados a través de un involucramiento permanente desde la etapa de diseño de actores institucionales de diferentes niveles territoriales. Adicionalmente, en modelos de ACOES, Pasaporte de Aprendizaje, SAT y WASH hubo un anclaje más tangible ya que se dejaron capacidades y material en las escuelas y el gobierno. Segundo, en cuanto al anclaje normativo, para todos los modelos se identificó que hubo una integración de normas y políticas. En materia de sostenibilidad de las herramientas y metodologías que se desarrollaron en los proyectos, se logró que en las escuelas y que en general el sistema educativo se aceptara y se lograra implementar modalidades flexibles basadas en el marco normativo que brinda la Ley de Educación. Ahora bien, el anclaje normativo e institucional presenta dificultades en cuanto a género, si bien se tenía previsto apoyar la formulación de la política educativa de género, ésta no se concretó; aun así, se incorporó el enfoque de género en el pasaporte de aprendizaje y se tuvieron logros en el fortalecimiento de la participación de las niñas y las adolescentes en los gobiernos escolares.
15. En relación con los factores y actores claves para la implementación de los proyectos, se puede concluir que el haber hecho un proceso participativo y concertado con la SEDUC fue fundamental, no solo para lograr un trabajo articulado y con voluntad por parte de las instancias nacionales, sino para garantizar la alineación y compromiso de las instancias departamentales y municipales. Tal coordinación en los diferentes niveles fue clave para la implementación y puede constituirse en un elemento de sostenibilidad en la medida en que las metodologías tienen cabida en la Ley de Educación, y existe un conocimiento y compromiso de los funcionarios de implementar las acciones. Pese a esto, se identifica también un riesgo en los cambios de personal, dado que los acuerdos y líneas que se trabajaron en el marco de los proyectos se pierden cuando llega un nuevo gobierno y nuevos funcionarios a los cargos.
16. Se dieron espacios de participación y aprendizaje en diferentes etapas de los proyectos que contribuyeron a la apropiación de las acciones por parte de la comunidad educativa, lo cual puede redundar en su sostenibilidad en el tiempo. Se involucró a la comunidad, a los docentes y a NNA en los espacios de aprendizaje, y en línea con el esquema planeado, se logró implementar un aprendizaje en cascada en donde cada uno de estos actores era replicador de la información. Con las y los adolescentes se hizo un ejercicio de empoderamiento que es reconocido por ellas y ellos, y que les dio confianza y los empoderó como agentes de conocimiento y de cambio.
17. Las oportunidades para la sostenibilidad de los proyectos son la complementariedad de las acciones, evitando la segmentación o duplicidad para abarcar más centros educativos; y el seguimiento y acompañamiento de más largo plazo, para que las capacidades, acciones y herramientas que se dejan tengan un mayor grado de maduración, puedan estar más sólidas y así mantenerse en el tiempo. Al analizar estas oportunidades a la luz de la TdC se

encuentra que los programas lograron generar varios canales por los cuales los resultados pueden lograr la sostenibilidad. De hecho, se resalta que hay entusiasmo e interés de seguir usando las herramientas y metodologías. En términos de involucramiento se encuentra que los docentes siguen jugando un papel sumamente importante ya que tienen la plataforma para seguir con las acciones de los programas y conversaciones sobre los temas de género y espacios seguros. También se resalta que el gobierno tiene la oportunidad de apoderarse aún más sobre estos procesos de aprendizaje y crear más sostenibilidad para los resultados.

18. La experiencia de UNICEF a través de los proyectos KOICA y PLANE constituye una respuesta concreta a la búsqueda de soluciones al fenómeno de vulnerabilidad educativa de las NNA mediante la implementación de acciones a nivel del centro educativo, de la comunidad y de la institucionalidad del sistema educativo.

Capítulo 6

BUENAS PRÁCTICAS Y LECCIONES APRENDIDAS

A continuación se presentan las buenas prácticas (BP) y lecciones aprendidas (LA) que se identificaron y documentaron en el proceso evaluativo, con el fin de aportar elementos para la formulación de nuevos proyectos relacionados con las iniciativas desarrolladas por PLANE y KOICA y aportar a su continuidad, escalamiento y mejora.

La construcción de esta sección se hizo tomando como referencia el documento de “Cómo captar e intercambiar buenas prácticas para generar cambios” de la FAO (FAO, 2023) y la Guía para la Identificación, Documentación y Difusión de Buenas Prácticas y Lecciones Aprendidas del Instituto Colombiano de bienestar Familiar (ICBF, 2020), en donde cada uno de estos elementos se define como:

- Buena Práctica: *“es una experiencia positiva, probada y replicada en contextos diversos y que, por consiguiente, puede ser recomendada como modelo. Merece ser compartida para que el mayor número de personas pueda adaptarla y adoptarla.”* (FAO, 2023).
- Lección Aprendida: *“conocimiento adquirido sobre una o varias experiencias, a través de la reflexión y el análisis crítico de los factores que pudieron haber afectado positiva o negativamente el resultado esperado”* (ICBF, 2020).

6.1 BUENAS PRÁCTICAS

Desde las consultas directas realizadas a los diferentes actores consultados, y desde el análisis de los resultados del proceso evaluativo, se identificaron 3 BP, que se validaron a la luz de estos criterios: 1. es una práctica que contribuyó a los buenos resultados de los proyectos; 2. es una práctica sencilla de aprender o replicar; 3. es una práctica adaptable para lograr objetivos similares; 4. la práctica se soporta en la evidencia derivada de esta evaluación.⁴⁵

Título	Procesos participativos
Descripción de la BP identificada en la evaluación	Incluir a los socios implementadores como partícipes del proceso y no solo como ejecutores de una iniciativa, permite una mejor coordinación del proceso entre socios y UNICEF, y facilita el compromiso y accionar de los diferentes actores en el desarrollo del proyecto. Así las cosas, el diseñar, implementar y hacer seguimiento de forma participativa a los proyectos se constituye en una BP que permite a las partes interesadas aportar desde su conocimiento y experiencia elementos que proporcionen coherencia a la realidad en la que se quieren llevar a cabo, y de esta manera generar apropiación de los procesos y sostenibilidad a los resultados, independiente de la presencia o ausencia del cooperante.
Partes interesadas	UNICEF, cooperantes, socios implementadores, entidades de gobierno del sector educación, comunidad educativa
Necesidad o problema que soluciona	Si los proyectos no se desarrollan de manera participativa, podrían no ser pertinentes a las realidades en las que se implementan y no generar un nivel de compromiso y de involucramiento suficientes que garantice su continuidad en el tiempo. La participación y comunicación fluida con las comunidades tienen múltiples beneficios
Objetivo	La comunidad educativa, incluyendo los actores comunitarios e institucionales, y los socios implementadores generan sentido de pertenencia con la intervención y le dan continuidad a las actividades que les han resultado provechosas para crear entornos seguros de aprendizaje.
Proceso de implementación	Procesos para la participación en el diseño: 1. Identificar las partes interesadas

⁴⁵ Estas características fueron tomadas de (ICBF, 2020).

sugerido para su réplica	<ol style="list-style-type: none"> 2. Hacer un mapeo de actores en donde se identifiquen sus roles e intereses en el marco del proyecto a implementar 3. Realizar sesiones participativas de validación del diseño del proyecto 4. Retroalimentar el diseño del proyecto con las consultas realizadas <p>Procesos para la participación en la implementación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el rol que cada parte interesada tiene en la implementación 2. Asegurarse de que los socios implantadores tienen experiencia en territorio, conocen las dinámicas y pueden tener una interlocución fluida con los actores clave 3. Definir espacios de retroalimentación a través de los socios implementadores para conocer la utilidad, pertinencia, aplicabilidad y uso de los productos que se están entregando a los actores (por ejemplo: cartillas, capacitaciones, metodologías, dispositivos electrónicos) 4. Si es necesario, hacer ajustes en la implementación <p>Procesos para la participación en el seguimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir espacios para socializar, con alguna periodicidad, el logro o avance de los resultados en función de las metas definidas 2. Utilizar estos espacios para recoger información que le permita retroalimentar o explicar los resultados alcanzados.
Resultado	El diálogo conduce a la articulación para potenciar las acciones y para que haya interés sobre la replicabilidad de las actividades desarrolladas en otros centros educativos a nivel local. Ese es el caso de las actividades desarrolladas en relación con la capacitación de los docentes para trabajar en los espacios de apoyo emocional a NNA y las actividades para la capacitación a los docentes en plataformas de aprendizaje virtual que permiten dar continuidad a la educación en contextos de emergencia.
Situaciones/contextos en los que se puede aplicar la BP	Esta BP se puede aplicar a cualquier proyecto de cooperación y en diferentes niveles: con actores de gobierno central, de gobiernos local y beneficiarios.

Título	Flexibilidad y adaptabilidad en la acción
Descripción de la BP identificada en la evaluación	La capacidad de los proyectos de adaptarse a contextos cambiantes o de emergencia es una habilidad que retomó fuerza especialmente a partir de la pandemia por Covid-19, que fue una contingencia que obligó en el marco de las intervenciones a actuar de forma rápida para no desatender a sus beneficiarios. En el caso de los proyectos relacionados con educación, el cierre de centros educativos y el confinamiento de las niñas y niños en sus hogares, fue un desafío que debieron enfrentar los sistemas educativos. A lo anterior se sumó la emergencia por las tormentas ETA e IOTA acontecidos en plena etapa de implementación de los proyectos de PLANE y KOICA, los cuales se vieron obligados a hacer modificaciones y adaptaciones de sus estrategias para hacerlas pertinentes a las realidades que enfrentaron y cumplir sus objetivos.
Partes interesadas	UNICEF, cooperantes, socios implementadores, entidades de gobierno del sector educación
Necesidad o problema que soluciona	La pandemia por Covid-19 y las tormentas ETA e IOTA generaron contextos de emergencia en el sistema educativo hondureño que limitaron, y en algunos casos dificultaron, el acceso de NNA a los centros educativos. La limitación física al acceso a la educación fue un desafío que tuvo que enfrentar el sistema educativo para no limitar el acceso al derecho a la educación y mitigar efectos futuros.
Objetivo	Desarrollar nuevas maneras de educar y fortalecer el entorno educativo en un contexto de emergencia, para enriquecer y flexibilizar estrategias de desarrollo que tienen esquemas de planeación más estructurados y rígidos.
Proceso de implementación sugerido para su réplica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir una matriz de riesgos para los proyectos que sea amplia, incluya desastres naturales y emergencias de salud, y que tome los aprendizajes derivados de COVID-19 y tormentas tropicales 2. Retomar los aprendizajes de estas emergencias para incorporar las adaptaciones que se implementaron en proyectos similares y que resultaron exitosas como acciones de prevención, mitigación y respuesta 3. Identificar y dejar claros en los documentos de proyecto las posibilidades y limitaciones de los ajustes de las acciones, los presupuestos y el recurso humano 4. Definir desde el diseño del proyecto un mecanismo para tomar decisiones que modifiquen la planeación de manera ágil 5. Diseñar acciones, metodologías y materiales que puedan ser adaptados a diferentes formas de presentación, y que puedan ser replicados a través de diferentes medios 6. Hacer evaluaciones periódicas (por ejemplo, anualmente) de los contextos en donde se implementa el proyecto, para controlar la coherencia y pertinencia de las acciones
Resultado	La capacidad de respuesta ágil ante contextos cambiantes es un elemento fundamental para asegurar la pertinencia, por lo que los aprendizajes derivados del Covid-19 y las tormentas tropicales deben llevar a identificar aspectos de los proyectos de desarrollo que puedan implementar mecanismos que permitan agilizar la adaptación y la respuesta.
Situaciones/contextos en los que se puede aplicar la BP	Esta BP puede ser aplicada en cualquier contexto para proyectos de educación, y puede ser especialmente pertinente para contextos que están en riesgo climático.

Título	Vinculación de acciones de WASH en estrategias de transformaciones culturales sobre género
Descripción de la BP identificada en la evaluación	La capacitación sobre higiene menstrual para niñas y niños y la elaboración de toallas higiénicas, se revela como una estrategia que moviliza los estereotipos de género y los mitos acerca del ciclo menstrual, favoreciendo transformaciones culturales. El vincular acciones concretas de infraestructura (como baños para niñas), con cambios en comportamientos y prácticas sociales (como la cosecha de agua) y acceso a elementos de agua e higiene (como la fabricación de jabones o toallas higiénicas), tiene una gran potencialidad para la protección y empoderamiento de niñas y adolescentes si se estructura con esa intencionalidad.

Partes interesadas	UNICEF y cooperantes
Necesidad o problema que soluciona	Los contenidos sobre empoderamiento femenino, cambio de estereotipos de género y protección de las niñas y las adolescentes pueden tener dificultados en el logro de los efectos en los cambios de comportamiento social por ser abordados de manera teórica, lo que dificulta su referencia con la vida práctica de las personas. El utilizar espacios o acciones cuya intencionalidad explícita puede ser otra, como el dotar de baterías sanitarias un centro educativo o elaborar toallas higiénicas, puede constituirse en un recurso poderoso para captar la atención de los beneficiarios (padres, madres, comunidad, NNA) y a partir de allí dialogar o construir nuevos significados.
Objetivo	Articular acciones de WASH como un mecanismo de protección y empoderamiento de las niñas y adolescentes.
Proceso de implementación sugerido para su réplica	A partir de los objetivos del proyecto: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar si las acciones de WASH son de utilidad, son pertinentes y se requieren en la comunidad en la cual se va a trabajar 2. Identificar las temáticas sobre género que se quieren abordar 3. Identificar puntos de conexión entre WASH y las temáticas de género identificadas 4. Estructurar la acción de WASH con contenidos temáticos para abordar los temas de género identificados como viables para abordar a través de esta estrategia
Resultado	Abordar temas de empoderamiento, cambios de estereotipos de género y protección de las niñas y las adolescentes desde un abordaje práctico, cercano y al que la comunidad le vea utilidad
Situaciones/contextos en los que se puede aplicar la BP	Esta BP puede ser aplicada por proyectos que se implementen a nivel comunitario en los cuales se tenga como objetivo el empoderamiento, la protección de las mujeres, el cambio de estereotipos de género.

6.2 LECCIONES APRENDIDAS

Las LA que se presentan a continuación se organizaron a partir de la información primaria recogida con los actores consultados, desde su experiencia y reflexión en torno a los desafíos que se presentaron en la implementación y los factores de éxito que se presentaron en la implementación de los proyectos:

- La experiencia de implementación de los proyectos KOICA y PLANE bajo un enfoque de gestión adaptativa a los cambios que presentó el contexto por situaciones de emergencia, derivó de la capacidad de dar respuesta oportuna y ágil para hacer los ajustes requeridos sin sacrificar los objetivos y resultados esperados.
- El abordaje de las situaciones de vulnerabilidades educativas debe hacerse mediante intervenciones que incluyan multiplicidad de acciones de atención, para que esa atención sea integral, pues precisamente la vulnerabilidad radica en la existencia de múltiples carencias. De esta manera, el apoyo que se da a los centros educativos es más completo cuando se trabaja desde un paquete de intervenciones integral, en este caso un paquete de “modalidades alternativas integral” en el que confluyen las distintas estrategias, herramientas y acciones.
- Adelantar capacitación al personal implementador en conocimientos específicos de las temáticas centrales del proyecto, en este caso sobre género, entornos de violencia y WASH, permitió nivelar conocimientos y ayudó a optimizar el recurso humano. A esto se le suma que su realización directa por UNICEF y los socios implementadores lo hizo más pertinente y resultó una manera de hacer eficiente el uso de los recursos.

Adicionalmente se identificó una lección por aprender relacionada con la aplicación de los conocimientos brindados a docentes en sus prácticas pedagógicas en la clase. Si bien entre las personas consultadas de la comunidad educativa el haber generado espacios que propiciaran la convivencia y la empatía entre NNA y docentes fue un mecanismo identificado para generar espacios agradables, seguros e incluyentes, para muchos de los adolescentes consultados no se tienen prácticas y tratos de sus docentes que sean empáticos, respetuosos y protectores. Si bien éste hallazgo no ha derivado en una reflexión que permita que la lección se constituya en lección aprendida, se la identifica como un conocimiento con potencialidad de ser analizada y revisada para generar aprendizajes que puedan mejorar los resultados en los diferentes actores involucrados, incluyendo los sujetos de derechos.

Capítulo 7

RECOMENDACIONES

Se llevó a cabo un taller de recomendaciones con el grupo consultivo al cual se les expuso los objetivos y alcance de la evaluación, para posteriormente realizar una presentación de las conclusiones generales. En cuanto a las recomendaciones, se organizaron según las conclusiones asociadas a cada recomendación y las medidas de cómo se implementarían. Una vez se realizó la presentación de cada recomendación con sus componentes (conclusiones asociadas y como implementarla) se les solicitó a los participantes en el taller que por medio de la herramienta web *Mentimeter*, votaran sobre en una escala de 1 a 4 siendo 1 el menor valor y 4 el mayor sobre si se le consideraba útil, operativa y relevante, y con base a esta votación se procedió a realizar una discusión sobre los valores dados.

Del taller se presentan a continuación las recomendaciones por el orden de prioridad resultante, dicho orden se determinó con un índice calculado a partir del promedio de las votaciones para cada uno de los criterios (utilidad, operatividad y relevancia) por recomendación del taller, por último, estos criterios se clasificaron entre prioridad Alta y Media de acuerdo con el resultado del índice, siendo Alta los resultados mayores a 3,0 y Media los resultados menores a 3,0:

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
1.	Optimizar el sistema de gestión, seguimiento y evaluación de manera que contribuya, desde el inicio de los proyectos a su gestión adaptativa y brinde elementos para el conocimiento de sus procesos y efectos. El sistema contaría con estrategias de seguimiento y de evaluación de efectos e impactos sobre las poblaciones de interés. Como sistema, debe asegurarse de incluir información clave de diversa índole y contar con lineamientos estandarizados que se cumplan y se mantengan rigurosamente a lo largo de la implementación, permitiendo así hacer análisis y ajustes oportunos.	13	Alta (3,4)	Corto plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el diseño del sistema de gestión, seguimiento y evaluación, conformar un grupo crítico entre UNICEF y los socios (que puede ser el mismo de la recomendación 2 o un subcomité con los puntos focales de monitoreo y evaluación de los socios e instituciones rectoras), el cual se mantenga durante la implementación y determine mancomunadamente qué medir y cómo medirlo. Parte de la responsabilidad de este grupo será mantener los acuerdos de seguimiento y evaluación durante la ejecución y minimizar cambios sobre indicadores y operación, aunque adaptándose al contexto. • El diseño del sistema de seguimiento debe considerar, por lo menos los siguientes indicadores: (i) de cantidades o coberturas; (ii) de calidad de la intervención que trasciendan la medición a través de conteos; y (iii) cualitativos que pueden aprovechar los informes de visita y reportes de progreso los cuales cuentan con una guía que proporciona pautas claras de las visitas pero que no se reflejan aún en reportes estandarizados que faciliten el seguimiento y la toma de decisiones. • El diseño del sistema debe partir con la identificación de las condiciones de educación anteriores al proyecto en relación con las variables que quieren modificarse (de aprendizaje de NNA, de acceso y retención en la escuela; de tipos y niveles de violencias; de saberes y capacidades de los docentes; de infraestructura; de características del relacionamiento en la escuela; de formas y niveles de participación interna y externa a la escuela). • Mantener la herramienta de captura de información disponible a lo largo de la intervención, evaluándola para optimizarla. Si se requiere hacer migración a una nueva plataforma o actualización de la que se usa,

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
					<p>generar procedimientos de capacitación o guías que faciliten el tránsito a los socios operadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la cantidad de formularios o protocolos de informes que se solicitan a los socios implementadores para establecer el esfuerzo adecuado razonable de manera que la actividad de reporte no obstaculice la operación. • Seleccionar y contar siempre con una persona que tenga el rol de monitoreo dentro del equipo temático de UNICEF y de los socios implementadores. Para estos últimos la función de esta persona sería, además de liderar el análisis del seguimiento, asesorar al equipo en la recolección de información y de evidencia. • Brindar capacitación interna a los líderes de monitoreo y al personal con tareas de recolección y sistematización de evidencias. • Establecer espacios periódicos y mandatorios para revisar la completitud, calidad y adecuación de las evidencias recolectadas, así como para analizar la evolución de los proyectos y las medidas que puedan implementarse para optimizar el accionar de la intervención. <p>Planear y ejecutar acciones que permitan llevar a cabo evaluaciones de impacto rigurosas, idealmente experimentales o cuasiexperimentales, que permitan estimar con un alto y conocido grado de certeza qué cambios en los beneficiarios se deben a los proyectos y a la contribución de UNICEF.</p>
2.	<p>Organizar el proyecto de manera integrada trascendiendo la mirada de sumatoria y complementariedad de proyectos. Ello implica el diseño, planificación, ejecución y seguimiento de una sola intervención en el nivel de país y en el nivel local y facilitaría alcanzar las metas y objetivos sin que haya competencia entre socios. Además, volvería más eficientes los recursos y aumentaría la coherencia de la contribución de UNICEF y facilitaría la inserción del proyecto en los centros educativos, que, en lugar de recibir diversas estrategias y socios implementadores, en varios momentos, reciben un solo proyecto con tiempos planeados.</p>	7 17	Alta (3,3)	Corto Plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez identificados y seleccionados los socios implementadores con base en su experiencia y su capacidad técnica y de gestión, crear o fortalecer un comité técnico de proyecto con representantes de cada socio. En este comité, y con base en el diseño inicial que tenga UNICEF, se propone: <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar acciones de planificación conjunta del proyecto entre UNICEF y los socios implementadores para que, con base en la TdC, se elabore el proyecto integrado para trabajar en el fortalecimiento de la intervención con el fin de identificar lugares, acciones y experiencias que se desarrollarán en cada municipio de acuerdo con la realidad de éstos. En esta planificación también se podrán analizar los elementos similares y complementarios que tiene cada socio implementador, con el fin de evitar acciones semejantes porque estas se integran o de utilizar las bondades de una estrategia en otra⁴⁶. ○ Identificar los municipios que requieran la intervención de más de un socio implementador. Diseñar los mecanismos para que las estrategias de los distintos socios puedan ser parte de una sola intervención integrada de acuerdo con las necesidades de los municipios, en un mecanismo de convergencia territorial.

⁴⁶ Por ejemplo, la estrategia de WASH, puede integrarse en las estrategias flexibles de aprendizaje de ciencias sociales y ciencias naturales o de matemáticas y lenguaje. Algunos ejemplos pueden ser: niñas y niños que construyen Tipitaps, pueden medir, pesar, sumar, restar; quienes hacen jabones, pueden estudiar el proceso químico de esta elaboración; quienes hacen huertas, pueden calcular presupuestos o formas comunicativas de promover su producto.

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
					<ul style="list-style-type: none"> ○ Según el tipo de municipio enfatizar en la manera como llegan las estrategias integradas y cómo llegan los socios integrados, es decir, en una acción conjunta que permita que las acciones tengan coherencia y realmente, permitan la construcción de entornos seguros y de aprendizaje. ● En los municipios en los que trabajan varios socios implementadores, establecer un “Petit Comité” municipal de esos socios, con el fin de establecer mecanismos de coordinación para la intervención y el seguimiento de forma tal que las estrategias se desarrollen como parte de un mismo proyecto y se aseguren los objetivos y las metas propuestas. Este comité tendrá la función únicamente, se asegurar que la intervención que se integró en el comité técnico nacional se mantiene en el nivel local y la intervención llega a los usuarios de manera integrada. Este comité no incluye otros actores distintos de los socios implementadores, ni autoridades municipales. Los coordinadores locales de los socios pueden eventualmente asistir al comité técnico nacional de manera que las decisiones nacionales del proyecto puedan reflejarse en la integración del mismo en los territorios. <p>UNICEF tendrá la labor de coordinar el comité de proyecto para asegurar que lo establecido allí sea coherente con la teoría del cambio.</p>
3.	<p>Mantener y profundizar las acciones de incidencia con el gobierno nacional, particularmente con la SEDUC, especialmente en asuntos de género y prevención de las violencias, para movilizar políticas o estrategias que respalden el trabajo realizado y pueda ser también utilizado en otras zonas.</p>	<p>14 17</p>	<p>Alta (3,3)</p>	<p>Mediano plazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Socializar los avances obtenidos con los proyectos y visibilizar la importancia de la contribución estatal del nivel nacional y local en este proceso. Con base en esto, realizar un trabajo conjunto para proponer nuevos acuerdos y avances sobre los temas abordados por los proyectos de manera que el gobierno pueda apropiarse más de lo alcanzado y así darles mayor sostenibilidad a los resultados ● Proponer mesas técnicas con la SEDUC sobre asuntos de género y prevención de violencias en las cuales se analice el rol que cumple esta Secretaría, los avances que se tienen y las proyecciones de corto, mediano y largo plazo para avanzar en la construcción de políticas y lineamientos. La mesa de género puede aprovecharse como un espacio en el cual se desarrollen estas discusiones técnicas. Desarrollar acuerdos entre la SEDUC y UNICEF en relación con el tipo de apoyos que este último puede brindar al ente estatal en términos de recursos, capacitaciones o asesoría para el desarrollo de políticas y lineamientos.
4.	<p>Mantener y fortalecer la participación dentro de los proyectos en distintos niveles, de los docentes y directivos de los centros educativos, de los NNA y las familias y de las comunidades. La construcción de entornos seguros, en particular contra la violencia, requiere de un eje fundamental de participación que promueva una apropiación de las formas de interrelación internas y externas que favorezcan la construcción de un entorno protegido.</p>	<p>7 9 16 17</p>	<p>Alta (3,2)</p>	<p>Mediano plazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer los mecanismos y los espacios de participación desarrollados en los proyectos para el diseño de iniciativas de manera que, como primera fase de las intervenciones, se elabore en el territorio: i) un diagnóstico participativo sobre la protección y seguridad que ofrecen los entornos a NNA y sobre las condiciones y características de los territorios, y ii) el diseño general del tipo de acciones que se requieren y pueden ser posibles (dentro de un menú que UNICEF ofrece a través de sus socios) para la construcción de entornos seguros y de aprendizaje. Convocar a esta tarea a docentes, directivos, NNA, familias, organizaciones

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
					<p>comunitarias y autoridades locales. Estas acciones deben ser cuidadosamente planeadas para que a la vez que permiten la participación, tengan claras las metas y objetivos que se quieren lograr con ellas y metodologías o procedimientos para lograrlos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar el diseño actual de las distintas iniciativas y estrategias relacionadas con el fortalecimiento de los entornos seguros de modo que en ellas se fortalezca la participación de distintos actores. Esta participación no debe ser únicamente consultiva y todas las personas deben tener la capacidad de opinar, reflexionar y decidir. Ello requiere que su diseño involucre estrategias para fomentar una participación organizada y en el caso de los NNA, debe haber acompañamiento mientras se fortalece su capacidad de agencia para la reflexión y la toma de decisiones. • Fortalecer los mecanismos de participación que ya existen en los centros educativos para que dentro de ellos se diseñen, se desarrollen y se haga seguimiento a iniciativas planteadas por estudiantes, docentes y familias como, por ejemplo, pactos de convivencia, comités para la resolución de conflictos, comités de caminos seguros a la escuela. Puede consultarse la experiencia de Save the Children con CEDESIS en Colombia⁴⁷. Estos comités deben trascender la participación representativa para avanzar hacia mecanismos de participación ampliada. Ello supondría, por ejemplo, que en los comités de caminos seguros a la escuela, si bien pueden haber líderes que promueven la organización de la estrategia de cuidado de los NNA en el camino, se involucra a toda la comunidad, como cuidadora de sus NNA, se establecen roles de vigilancia en el camino, se construyen mecanismos de alerta y de comunicación, entre otros. O en un comité de resolución de conflictos, se eligen estudiantes y docentes que motivan la participación de los demás para construir estrategias que permitan a toda la comunidad desarrollar un sentido de seguridad por dada la existencia de espacios en los cuales se puede conversar abiertamente de los conflictos buscando alternativas conjuntas entre la comunidad. • Robustecer la participación docente dentro de las acciones, dado que su rol ha sido fundamental para el desarrollo de las estrategias. Al tener un rol en el cual, además de capacitarse y beneficiarse con las guías, hacen parte de la construcción y apropiación de los procesos que se están desarrollando en el centro educativo, se favorece la sostenibilidad de la intervención en el caso de que el apoyo del donante no tenga continuidad. • Fortalecer los mecanismos comunitarios de participación para el diseño de iniciativas orientadas a la protección integral de niños, niñas y adolescentes con una mayor pertinencia y apropiación de las acciones del sistema de protección y de la política en el ámbito local. Para ello puede

⁴⁷ Un ejemplo de experiencias exitosas basadas en la participación se observa en el apoyo de Save the Children a las experiencias de dos ONG en Colombia que trabajaron con colegios, sobre buenas prácticas de convivencia escolar. Estas estuvieron centradas en la participación de docentes, directivas y NNA y se orientaron al establecimiento de pactos de convivencia, centros de mediación escolar, formación docente y acompañamiento a organizaciones comunitarias. La sistematización de las experiencias muestra logros la comprensión sobre el conflicto y la disminución de su tramitación violenta, los procesos de participación y democratización escolar y el empoderamiento de los participantes **Fuente especificada no válida..**

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
					<p>darse mayor fuerza a los espacios de participación de adolescentes y organizaciones locales para el diseño de iniciativas orientadas a la protección integral de NNA más pertinentes a las necesidades y al contexto local. Revisar las estrategias de capacitación de adultos y de NNA, de manera que además de tener enfoques participativos, eviten la metodología de cascada en la cual una persona que recibe formación la transfiere otros sin haber recibido formación para esa transmisión de conocimientos. Privilegiar, en cambio, que los socios formen a su personal de los territorios para que este, que tiene contacto directo con los distintos actores de la comunidad, acuerde con ellos la formación que requieren. Si se desarrollan capacitaciones para varios municipios, en ellas deben desarrollarse mecanismos para la transferencia participativa o para el acompañamiento a quienes van a formar a otras personas</p>
5.	<p>Mantener y potenciar los recursos didácticos y materiales para la promoción de capacidades del talento humano que desarrolla los proyectos, teniendo en cuenta siempre que el enfoque de capacitación debe orientarse no solo a la adquisición de conocimientos, sino metodologías de carácter participativo que permitan reflexión y apropiación de saberes y la materialización de prácticas en el aula.</p>	12	Media (2,9)	Mediano Plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Recolectar los materiales construidos directamente por UNICEF y por los socios implementadores para que se utilicen como recursos dentro de las actividades de formación del talento humano y de otros actores, de manera que sirvan de apoyo en el desarrollo de capacidades sobre temas como, inclusión, género y protección contra la violencia. • Revisar estos materiales (presentaciones, manuales, notas, documentos de referencia, etc.) y ajustarlos para que sean útiles en próximos proyectos. • Adicionar o crear materiales audiovisuales como videos, audios o clases grabadas en formato de cursos masivos online para que sean fácilmente utilizables entre el talento humano como recursos didácticos que apoyen las actividades de capacitación con un enfoque participativo y reflexivo. • Diseñar estrategias de comunicación sencillas para promover el conocimiento del repositorio en el cual se encuentran los materiales, de manera que puedan ser consultados y conocidos. • Dejar versiones digitales imprimibles del material impreso para que pueda ser utilizado por los distintos participantes de los proyectos, según su rol. • Diseñar encuentros de intercambio de experiencias exitosas entre socios implementadores o entre municipios en el cual se incluya la adaptación de materiales o de su uso.
6.	<p>Promover estrategias de desarrollo emocional que más allá de realizar un abordaje de primeros auxilios en salud mental para víctimas de violencia o para afrontamiento de emergencias, permita que tanto docentes como NNA desarrollen mayor comprensión sobre habilidades para la vida relacionadas con emociones y capacidades de autorregulación, empatía, solidaridad, comunicación y resolución de conflictos. De esta manera, tanto adultos como NNA podrán aportar a la construcción de un entorno seguro dentro de la escuela y se construirá resiliencia emocional para situaciones de crisis.</p>	9	Media 2,9)	Mediano plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las estrategias de apoyo emocional y de primeros auxilios en salud mental utilizados en los proyectos actualmente para analizar su alcance y verificar si su meta se centra en los primeros auxilios psicológicos o tiene un propósito de mayor profundidad. • Realizar ajustes para profundizar el alcance de sus propósitos, de forma tal que se mantenga el objetivo de brindar apoyo inmediato a situaciones de crisis o a víctimas de violencia, y se incluyan objetivos para toda la comunidad educativa orientados al desarrollo de capacidades incluidas en el modelo de "Habilidades para la vida" y otras, tales como: autorregulación emocional, manejo del estrés, empatía, solidaridad, comunicación asertiva y resolución de conflictos. • Diseñar y desarrollar estrategias con metodologías participativas, lúdicas, reflexivas y constructivas que permitan a docentes y estudiantes

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
					<p>reflexionar sobre situaciones personales y de la comunidad en la cual están comprometidas sus emociones, analizar estas emociones, proponer alternativas para el cambio y hacer seguimiento a los procesos individuales y grupales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar la posibilidad de incluir en este trabajo a cuidadores familiares, para favorecer una crianza más cuidadosa y afectiva. • Dentro de las acciones de coordinación e incidencia con la SEDUC, gestionar la posibilidad de que en los centros educativos haya psicólogos o trabajadores sociales que desarrollen este tipo de talleres, bien sea de forma permanente o de manera itinerante. Esto daría sostenibilidad a la iniciativa.
7.	<p>Profundizar paulatinamente a través de proyectos piloto, la inclusión de las comunidades étnicas y asegurar que las estrategias flexibles les son pertinentes en una perspectiva de interculturalidad que aumente la pertinencia de las intervenciones para adecuarse a las características culturales de estas comunidades⁴⁸.</p>	3 10	Media (2,8)	Mediano y largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> • En el inicio de una nueva etapa del proyecto, identificar las comunidades étnicas en las cuales se va a trabajar y seleccionar algunas (su número dependerá del presupuesto), para hacer un piloto en el cual se puedan desarrollar las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciar el desarrollo de los proyectos en las comunidades seleccionadas, con una fase de concertación con la comunidad en un diálogo intercultural en el cual se identifican y se comprenden las condiciones y características de la comunidad para establecer las posibles soluciones y la manera como puede desarrollarse la intervención. ○ Con base en el diseño general de la intervención para todo el país, realizar las adecuaciones y adaptaciones tanto de las acciones como de los recursos de manera que sean pertinentes para la comunidad y sus NNA. Esto puede incluir ajuste en lenguaje o diseño gráfico de materiales, diseño del tipo de actividades pedagógicas y de contenidos de las estrategias educativas, así como el diseño de acciones participativas con la comunidad en torno a temas de crianza, género, servicios de WASH, salud menstrual, prevención de violencias, entre otros. Invitar a la comunidad o algunos de sus líderes a participar de este proceso para promover la pertinencia cultural de estos recursos y del diseño de las acciones. ○ Revisar material pedagógico o de intervención social para prevención de violencias diseñados previamente en el país para estas comunidades y que puedan ser utilizados dentro del proyecto. ○ Diseñar acciones de coordinación e incidencia con la Subdirección de Educación para Pueblos Indígenas y Afro Hondureños de la SEDUC con vistas al fortalecimiento de una educación intercultural liderada por esta subdirección. ○ Evaluar el desarrollo de los proyectos piloto para encontrar las fortalezas, dificultades, limitaciones y aprendizajes y analizar la

⁴⁸ En este sentido vale la pena consultar las experiencias que Colombia tienen para la educación inicial a través de la “Modalidad Propia e intercultural” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2023) que funciona principalmente en los territorios étnicos, zonas rurales y rurales dispersas del país y busca garantizar una atención integral con estrategias y acciones pertinentes, oportunas y de calidad para responder a las características propias de sus territorios y comunidades. Tiene como fundamento la participación de las autoridades tradicionales y de la comunidad.

N°	RECOMENDACIÓN	CONCLUSIÓN ASOCIADA	PRIORIDAD	TEMPORALIDAD	PAUTAS O ACCIONES PARA SU ALCANCE
					conveniencia de su extensión a otras comunidades en siguientes fases del proyecto.

Fuente: Elaboración de Econometría

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación (GADRRRES) . (2015). *Iniciativa mundial para escuelas seguras*. ONU, UNICEF, UNISDR, Save the Children, Plan Internacional, INEE, Cruz Roja y media luna roja, GFDRR y Visión Mundial.
- <http://biblioteca.asjhonduras.com/?docs=resumen-estado-de-pais-honduras-2022-economia>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Butchart, A., Phinney Harvey, A., Mian, M., & FÜRNISS, T. (2009). *Prevención del maltrato infantil: qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Ginebra - Suiza: Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y el abandono de los niños (IPSCAN).
- Center for children and young people, Southern Cross University, Childwatch International, Unicef, & UNiversity of Otago. (2013). *Investigación Ética con Niños*. Florencia Italia: UNICEF.
- ChildFund. (2021). *Documento Programa ChilFund*. Honduras: UNICEF.
- Cillero, M. (s.f.). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. 2 de diciembre de 2006, Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes: http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf
- Comisión Nacional de la Agenda 2030 para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. (2020). *II Informe Nacional Voluntario de la Agenda 2030. De la Recuperación al Desarrollo Sostenible*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/26311VNR_2020_Honduras_Report_Spanish.pdf
- Conferencia de Oslo sobre Escuelas Seguras. (2015). *Declaración sobre Escuelas Seguras*. Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques (GCPEA).
- CONMIGHO, SRECI. (2019-2022). <https://conmigho.sreci.gob.hn/>. <https://conmigho.sreci.gob.hn/>: <https://conmigho.sreci.gob.hn/retornados-2019/>
- Construcciones Escolares. Secretaría de Educación . (Abril de 2023). Reconstrucción de centros educativos.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (Junio de 2006). UNICEF Unidos por la Infancia 1946-2006.
- El Heraldo: <https://www.elheraldo.hn/honduras/educacion-63148-ninos-en-condicion-especial-BCEH1061505>
- Diario Oficial La Gaceta. (25 de Mayo de 2011). Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria. *Poder Legislativo Decreto No. 35-2011*. Tegucigalpa, Honduras.
- Diario Oficial La Gaceta. (22 de Febrero de 2012). Ley Fundamental de Educación. *Poder Legislativo Decreto No. 262-2011*. Tegucigalpa, Honduras.
- Diario Oficial La Gaceta. (14 de Agosto de 2019). Manual para la Planificación y diseño de Centros Educativos. *La Gaceta*, pág. 1.
- Díaz Quintero, D. S., & Sabillón Zelaya, D. C. (Abril de 2021). Migraciones y movilidad humana recordando a Edelberto Torres Rivas. Política de Educación Reconstructiva. Una necesidad sentida y prescriptiva a la inserción integral para la niñez y adolescencia - familias migrantes. Caso Honduras. *Políticas y Líneas de Acción CLA-CLACSO*. Honduras.
- DNP. (2012). *Guía para la Evaluación de Políticas Públicas. Serie de Guías Metodológica Sinergia*. Bogotá D.C.: Departamento Nacional de Planeación (DNP)- Dirección de Seguimiento y Evaluación de Políticas Públicas (DSEPP).

- EPHPM-INE. (2018-2022). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples*. Tegucigalpa.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. (2017). GRUPOS FOCALES: UNA GUÍA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA. *CUADERNOS HISPANOAMERICANOS DE PSICOLOGÍA, Vol. 9*, 51-67.
- Expediente Público. (Noviembre de 2021). *Personas con discapacidad invisibilizadas en las elecciones de Honduras*.
- FEREMA . (2022). *Informe de Progreso Educativo Honduras. Otro Quinquenio de Promesas Incumplidas*. Tegucigalpa.
- Fernández Nares, S. (1995). *Consideraciones sobre la Teoría Socio-Crítica de la enseñanza*. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20489/consideraciones_sobre.pdf
- GAC y UNICEF. (2019). *Protective Learning and Nurturing Environments (PLANE): Bringing Girls to New Heights*. UNICEF El Salvador, Guatemala and Honduras.
- GAC y UNICEF. (2023). *Executive Annual Report PLANE 2022 . Protective Learning and Nurturing Environments for Girls Education*. Tegucigalpa.
- Graham, A. P. (2013). *Investigación ética con niños*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research - Innocenti.
- INE. (2022). *Boletín Informativo No. 1018* . Tegucigalpa: INE.
- INE-EPHPM. (2022). *Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples*.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (22 de 07 de 2023). *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primer-infancia/modalidades-de-atencion/modalidad-propia>
- Kreuz, A. (12 de febrero de 2007). ¿Quizás lo mejor está por llegar? Trabajo con esperanzas y resiliencia en familias. *Interpsiquis*. <http://www.psiquiatria.com/articulos/tratamientos/28919/>
- Krug, E., Dalhberg, L., Mercy, J., Zwi, A., & Lozano, R. (Edits.). (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Siena, Italia: UNICEF - SAVE THE CHILDREN - FUNDACIÓN BERNAR VAN LEER.
- Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria. (25 de Mayo de 2011). Diario Oficial La Gaceta. *Poder Legislativo Decreto No. 35-2011*. Tegucigalpa, Honduras.
- Ley Fundamental de Educación. (22 de Febrero de 2012). Diario Oficial La Gaceta. *Poder Legislativo Decreto No. 262-2011*. Tegucigalpa, Honduras.
- Mejía, M., Pulgarín, S., Bernal, L., Vélez, D., & Romero, J. (2020). De la presencialidad a la virtualidad: la nueva realidad de la evaluación de políticas públicas. *Centro de Estudios Manuel Ramírez - Econometría Consultores*.
- Naciones Unidas. (2020). *Inclusión efectiva de las personas LGBT. Experto independiente sobre la orientación sexual e identidad de género*. Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado.
- OEA. (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Washington: OEA - IIN.
- OECD. (2020). *Mejores criterios para una mejor evaluación. Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización*. OECD DAC NETWORK ON DEVELOPMENT EVALUATION. <https://www.oecd.org/development/evaluation/Criterios-evaluacion-ES.pdf>
- OMS. (2011). *Gender Mainstreaming Manual for Health Managers: A Practical Approach*. Geneva.

ONU. (18 de 06 de 2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York.

Organización de Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.

PAHO & UNICEF. (2017). *Care for Child Development. Adapted for the Latin America and the Caribbean Region: A Framework for Monitoring and Evaluating the WHO/UNICEF Intervention*. Pan American Health Organization and United Nations Children's Fund.

Pereira, R. (2007). Resiliencia individual, familiar y social. *Interpsiquis*.
<http://www.psiquiatria.com/articulos/tratamientos/28923/?>

Pererira, R. (2007). Resiliencia individual, familiar y social. *Interpsiquis*.
<http://www.psiquiatria.com/articulos/tratamientos/28923/?>

PMA. (2020). *Evaluación de género del Plan Estratégico de País de El Salvador (2017-2021)*. San Salvador: Programa Mundial de Alimentos.

PNUD. (2022). *Informe de Desarrollo Humano Honduras. Estado de Derecho. Fundamento de la Transformación 2022-2030 Hacia Una Agenda Ciudadana*.

Real Academia de Lengua Española. (2 de 07 de 2023).

Reglamento de la Gestión de la Educación. (17 de Septiembre de 2014). Diario Oficial La Gaceta. *Secretaría de Educación Acuerdo Ejecutivo No. 1358-SE-2014*. Tegucigalpa, Honduras.

Reglamento de las Diferentes Modalidades Educativas Alternativas para Jóvenes y Adultos. (17 de Septiembre de 2014). Diario Oficial La Gaceta. *Secretaría de Educación Acuerdo Ejecutivo No. 1358-SE-2014*. Tegucigalpa, Honduras.

Reynosa , E., Rivera, E., Rodríguez, D., & Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442020000600141&script=sci_arttext&tlng=pt

Robson, C. (2002). *Real World Research*.

Rogers, P. (2014). *Sinopsis de la Evaluación de Impacto*. Florencia - Italia: Oficina de Investigación - Innocenti.

UNEG. (2020). *Compendium of Evaluation Compendium of Evaluation - Volume 1*.

UNEG. (2020). *Ethical Guidelines for Evaluation*.

UNEG. (2020). *Evaluability Assessment of the United Nations Sustainable Development Cooperation Framework (UNSDCF)*.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Santiago de Chile: UNESCO - FUNDACIÓN SM - COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN.

UNICEF & KOICA. (2019). *Project Document: Inclusive and safe education for girls in Honduras*. United Nations.

UNICEF. (2014). *Eliminar la violencia contra los niños: seis estrategias para la acción*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF. (2015). *Child protection resource pack. How to Plan, Monitor and Evaluate Child Protection Programmes*. New York.

UNICEF. (2016). *Documento del programa para el país - Honduras*. Organización de Naciones Unidas.

UNICEF. (2019). *Protective Learning and Nurturing Environments (PLANE): Bringing Girls to New Heights*. United Nations.

UNICEF. (2021). *Inclusive and Save Education for girls in Honduras - KOICA Annual report Year 3*.

UNICEF. (2021). *Inclusive and save education for girls in Honduras - KOICA Annual Report*. United Nations.

UNICEF. (2021). *UNICEF PROCEDURE ON ETHICAL STANDARDS IN RESEARCH, EVALUATION, DATA COLLECTION AND ANALYSIS (2021)*.

UNICEF. (2022). *Documento del programa para el país hoNDURAS*. Naciones Unidas Consejo Económico y Social.

UNICEF. (2022). *Inclusive and Save Education for Girls in Honduras - KOICA Annual Report*. UNICEF.

UNICEF. (2022). *Solicitud de Propuesta de Servicios (LRPS) No. LRPS-2022-9178469. Evaluación sobre la contribución de UNICEF a la propiciación y fortalecimiento de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje*. Tegucigalpa.

UNICEF. (2022a). *Reporte semestral PLANE 2022 aprendizaje protector y entornos de cuidado para la educación de las niñas*. Naciones Unidas.

UNICEF. (2022B). *Documento del programa para el país Honduras*. Naciones Unidas Consejo Económico y Social.

UNICEF Honduras. (2016). *Informe de situación sobre los derechos de la niñez y adolescencia en Honduras*. UNICEF para cada infancia: <https://www.unicef.org/honduras/que-hacemos/situacion-de-la-ninez-y-adolescencia-en-honduras>

UNICEF Honduras. (2020). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Honduras*.

UNICEF y KOICA. (2019). *Inclusive and safe education for girls in Honduras: Project Document*. .

UNICEF y KOICA. (2023). *Inclusive and safe education for girls in Honduras: Synthesis report KOICA*. Tegucigalpa.

UNICEFb. (2022). *Solicitud de Propuesta de Servicios (LRPS) No. LRPS-2022-9178469. Evaluación sobre la contribución de UNICEF a la propiciación y fortalecimiento de entornos seguros y pertinentes de aprendizaje*. Tegucigalpa.

UNICEF-Secretaría de Educación. (2020). *Análisis de Exclusión Educativa de Adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Socioeconómica*.

UNISDR. (s.f.). *Iniciativa mundial para escuelas seguras*. Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación.

Van Keulen, A. (2004). Curso de formación de formadores "Yo soy yo y tu eres tu"- En A. Van Keulen, D. Melleval, M. Mony, C. Murray, & M. Vandebroek, *Diversidad y equidad en la formación para la primera infancia en Europa. Ejemplos de prácticas de formación en la red DECET* (págs. 77-83). Red DECET con el apoyo de la Fundación Bernard Van Leer.

Velez, J., Contreras, D., Torres, H., & Membreño, K. (2023). *Entrevista exploratoria en el marco del proyecto "Evaluación sobre la contribución de UNICEF a la propiciación y fortalecimiento de entornos"*.

WHO UNICEF JMP. (s.f.). *WHO UNICEF JMP*.

ANEXO 1. TÉRMINOS DE REFERENCIA

Archivo PDF adjunto

ANEXO 2. TEORÍA DEL CAMBIO

Archivo PDF adjunto

ANEXO 3. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Archivo Excel adjunto

ANEXO 4. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Archivo Excel adjunto

ANEXO 5. MAPA DE ACTORES

Archivo Excel adjunto

ANEXO 6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Archivo carpeta comprimida que incluye los siguientes PDF:

ANEXO 7. FORMULARIOS DE CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO

Archivo Excel adjunto

ANEXO 8. MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE INFORMACIÓN CUALITATIVA LEVANTADA

Archivo Excel adjunto

ANEXO 9. SOPORTES Y RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

Carpeta comprimida

ANEXO 10. BALANCE DE INDICADORES DE LOS PROYECTOS

Archivo Excel adjunto

ANEXO 11. VALORACIÓN DEL JUICIO EN LA MATRIZ DE EVALUACIÓN

Archivo Excel adjunto

ANEXO 12. MATRIZ DE EVALUABILIDAD

Archivo Excel adjunto