

INFORME DE EVALUACIÓN

Evaluación formativa de la Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas (2013-2023)

Evaluación de la Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas (2013-2023)

EVALUACIÓN FORMATIVA

Equipo evaluador:
Silvia Padrón
Yisel Rivero

**Evaluación formativa de la Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas (2013-2023)
Informe Final/Síntesis de la Evaluación**

Diciembre-2024

Equipo evaluador: Silvia Padrón y Yisel Rivero

PRÓLOGO

En un contexto global de aumento de la frecuencia e intensidad de desastres, resulta fundamental fortalecer las capacidades de prevención, preparación y respuesta de las comunidades y gobiernos. La relevancia de este tema radica en su capacidad para salvar vidas, reducir pérdidas económicas y promover la resiliencia, contribuyendo así al desarrollo sostenible y la protección de los derechos fundamentales de las personas y de la infancia.

Este documento tiene por objeto la evaluación formativa de dos proyectos realizados de manera consecutiva: “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba (2013- 2019)” y “Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgo de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba (2020-2024)”.

Con el objetivo principal de disponer de un juicio independiente sobre las buenas prácticas y desafíos de la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en Cuba relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas (RRD) se ha encargado esta evaluación. Además, se determina la pertinencia, coherencia, eficacia y sostenibilidad de la intervención en alineación con los estándares de evaluación de Naciones Unidas. Los enfoques de género, inclusión y participación de niños, niñas y adolescentes en la reducción de riesgos de desastres en entornos escolares son centrales en todo el análisis. Por último, se propone una teoría de cambio de la intervención que esté alineada con la teoría de cambio del Componente "Cada Niño Aprende", considerando supuestos, obstáculos, resultados de la implementación, lecciones aprendidas y recomendaciones surgidas de la presente evaluación.

La evaluación se realiza desde enfoque metodológico mixto, basado en análisis cuantitativos y cualitativos. Las técnicas utilizadas fueron el análisis documental, entrevistas, dibujos, completamientos de frases y grupos focales. Han estado involucrados personas claves del proyecto desde el nivel nacional hasta el municipal. Tanto docentes, directivos, familiares, líderes comunitarios, niños/as y adolescentes han participado en la recolección de datos e informaciones.

Ha sido llevada a cabo por un equipo de dos personas.

Se espera que esta evaluación contribuya a la preparación del próximo ciclo de cooperación de UNICEF en Cuba y sea un aporte para el trabajo de reducción de riesgos de desastres en el entorno escolar de Cuba.

TABLA DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	ii
TABLA DE CONTENIDOS.....	iii
TABLAS Y FIGURAS	v
AGRADECIMIENTOS	vi
ACRÓNIMOS	vii
RESUMEN EJECUTIVO	viii
INFORME DE EVALUACIÓN	13
1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN.....	13
2. OBJETO DE EVALUACIÓN.....	15
2.1 Reconstrucción de la Teoría del Cambio.....	21
3. PROPÓSITO, USO Y USUARIOS DE LA EVALUACIÓN.....	22
4. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	24
5. ALCANCE DE LA EVALUACIÓN	24
6. MARCO DE LA EVALUACIÓN	25
6.1 Criterios de la evaluación.....	25
6.2 Otros criterios de evaluación	27
6.3 Métodos para la recopilación, el análisis y el muestreo de los datos	27
6.3.1 Fundamentos de la metodología	28
6.3.2 Instrumentos de recolección de la información	28
6.3.3 Estrategia de análisis de datos:	29
6.3.4 Muestra	30
Fuente: Elaboración propia	31
6.3.5 Límites de la evaluación y medidas de mitigación.....	32
6.3.6 Normas de Evaluación y Consideraciones Éticas	33
6.3.7 Gobernanza y Control de calidad	34
7. HALLAZGOS.....	35
7.1 Pertinencia	35
7.2 Coherencia.....	41
7.3 Eficacia.....	47
7.4 Sostenibilidad.....	53
CONCLUSIONES	57
LECCIONES APRENDIDAS	59
RECOMENDACIONES	60

REFERENCIAS.....	62
ANEXOS	63
Anexo 1. Términos de Referencia de la Evaluación	63
Anexo 2. Lista de documentos revisados	71
Anexo 3. Análisis de Evaluabilidad	73
Anexo 4. Cronograma de la evaluación.....	76
Anexo 5. Instrumentos de recolección de información.....	77
Anexo 5.1. Guía de entrevista para coordinadores nacionales del proyecto	77
Anexo 5.2. Guía de entrevista para coordinadores provinciales/municipales	80
Anexo 5.3. Encuesta para participantes	83
Anexo 5.4 Cuestionarios para docentes	85
Anexo 5.5. Cuestionario para familias	91
Anexo 5.6. Técnicas indirectas con NNA.....	94
Anexo 5.7 Guía de observación para la técnica de dibujo	96
Anexo 6 Consentimientos para la participación de NNA	97
Anexo 7. Protocolo de guarda, archivado y custodia de los documentos	101
Anexo 8. Protocolo sobre seguridad.....	102
Anexo 9. Acta aprobación del Comité de Ética	103
Anexo 10. Matriz de Evaluación	105
Anexo 11. Matriz de hallazgos	117
Anexo 12. Baremación de la transversalización del enfoque de género.....	168
Anexo 13. Baremación de la transversalización del enfoque de Discapacidad	170
Anexo 14. Detalles de la muestra de la evaluación.....	172
Anexo 14.1. Distribución de la muestra según técnicas por nivel territorial y tipo de actor.....	172
Anexo 14.2. Cantidad de sujetos entrevistados según territorio y rol dentro de la intervención.....	173
Anexo 14.3. Cantidad de actores institucionales según municipio, escuela, actor, sexo y técnica aplicada.....	174
Anexo 14.4. Cantidad de participantes encuestados (online) según provincia, rol en el proyecto, municipio y sexo.....	175

TABLAS Y FIGURAS

ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Alcance geográfico de la intervención

Ilustración 2 Marcos programáticos de la intervención

Ilustración 3 Flujo de trabajo en los proyectos

Ilustración 4 Teoría del cambio reconstruida

Ilustración 5 Láminas referidas a desastres naturales incluidas en el currículo escolar de primaria

Ilustración 6 Ejemplos de mapas de riesgos/multirriesgos de escuelas visitadas

TABLAS

Tabla 1. Provincias y municipios participantes del proyecto 1 por años

Tabla 2. Provincias y municipios previstos durante el proyecto 2, según año de ejecución

Tabla 3. Presupuesto y origen de los fondos

Tabla 4. Distribución de actores involucrados en la intervención según rol y contribuciones

Tabla 5 Usuarios de la evaluación según el posible uso de la información generada

Tabla 6 Escuelas y comunidades seleccionadas de alto riesgo de desastres naturales, peligros y vulnerabilidades

Tabla 7 Características de los centros educativos por territorios

Tabla 8. Distribución de técnicas por nivel territorial y tipo de actor

Tabla 9 Cantidad de sujetos entrevistados según territorio y rol dentro de la intervención

Tabla 10 Cantidad de actores institucionales según municipio, escuela, actor, sexo y técnica aplicada

Tabla 11 Cantidad de participantes encuestados (online) según provincia, rol en el proyecto, municipio y sexo

Tabla 12 Limitaciones de la evaluación y medidas de mitigación

Tabla 13 Regulaciones normativas nacionales según la inclusión de las dimensiones género y discapacidad

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento:

A los niños, niñas y adolescentes, que jugaron con nosotras y compartieron generosamente sus saberes y experiencias.

A los docentes, directivos y metodólogos, por compartir su valioso tiempo, sus inquietudes, y sus logros, demostrando una hospitalidad y dedicación que hicieron de este proceso una experiencia enriquecedora para todas.

A los familiares, que se desplazaron y esperaron pacientemente para intercambiar con nosotras, brindándonos su perspectiva.

A los/as coordinadores de la intervención que nos facilitaron información clave y respondieron con paciencia a todas nuestras preguntas.

Finalmente, a los especialistas de UNICEF, quienes nos guiaron con los procedimientos adecuados y nos acompañaron metodológicamente a lo largo de todo el proceso, garantizando que nuestras acciones estuvieran alineadas con los estándares de la organización.

A todos/as, ¡gracias por hacer posible este camino compartido!

ACRÓNIMOS

ANAP Asociación Nacional de Agricultores Pequeños
CCE Educación sobre el Cambio Climático
CPD Documento de Programa de País
CDPD Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CDR Comité de Defensa de la Revolución
CITMA Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente
DAC Development Assistance Committee (Comité de Asistencia para el Desarrollo, en español)
EDS Educación para el Desarrollo Sostenible
F2F Cara a cara
FMC Federación de Mujeres Cubanas
MINCEX Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera
MINED Ministerio de Educación
NNA Niños, niñas y adolescentes
NNE Niños con Necesidades Educativas Especiales
ODS Objetivos y metas de desarrollo sostenible
OECD Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ONU Organización de las Naciones Unidas
PIB Producto Interno Bruto
PNDES: Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social para el 2030
PP Programa País
RRD Reducción de Riesgos de Desastres
SNU Sistema de Naciones Unidas
TdC Teoría de Cambio
UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

RESUMEN EJECUTIVO

Este documento presenta la evaluación formativa realizada entre febrero y diciembre de 2024 de la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba, relacionada con la reducción de riesgos de desastres (RRD). Tuvo el objetivo de determinar/ comprender la pertinencia, eficacia, coherencia y sostenibilidad de esta intervención, desde el 2013 hasta la actualidad, a partir de sus dos proyectos consecutivos: "Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en niñas, niños y adolescentes desde las escuelas hacia las comunidades" (2013-2019) y "Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de riesgos multirriesgo de desastres y resiliencia ante el cambio climático" (2020-2025). Esta evaluación forma parte del Plan de Evaluaciones de UNICEF Cuba del Programa de País aprobado para el ciclo de cooperación 2020-2025.

Los principales usuarios de la evaluación son en primer lugar el propio UNICEF, el MINED, y la Defensa civil, y el CITMA, así como los beneficiarios directos e indirectos de la intervención, entiéndanse NNA y sus familias y docentes. Para los actores que actúan como duty bearers en esta intervención, servirá para orientar la toma de decisiones informada sobre la incorporación de la educación ambiental, de forma transversal, en planes y programas educativos formales y extraescolares, y en particular a UNICEF, servirá para aportar argumentos para futuras intervenciones, movilización y asignaciones de fondos, y preparación del Próximo Documento de Programa País.

La evaluación ha sido comisionada por UNICEF, en su compromiso con el respaldo a los esfuerzos gubernamentales de protección y promoción de los derechos de la infancia y la adolescencia en Cuba, especialmente de los grupos más vulnerables. La evaluación se realizó mediante un enfoque metodológico mixto, combinando análisis cualitativo (documental, entrevistas, técnicas indirectas y grupos focales) y cuantitativo (cuestionarios). Se trianguló información proveniente de diferentes fuentes para construir evidencias. Destacan en esta estrategia metodológica que la muestra final incluyó 273 sujetos, divididos en 129 adultos (107 femenino y 19 masculino) y 144 NNA (80 femenino y 64 masculino), demostrando el compromiso de la evaluación con el protagonismo de NNA como *right holders*.

A partir de estos análisis las **conclusiones** son las siguientes:

En términos de **pertinencia**:

- Los resultados esperados por la intervención, en ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo; por tanto, son pertinentes. La identificación de los principales multirriesgos fue realizado en las comunidades. Niños, niñas y adolescentes fueron parte de este proceso, que también es resultado de la participación de actores de los niveles local, provincial y nacional, desde diferentes sectores.
- Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados.
- La intervención se alinea a las estrategias del gobierno y del sector educativo en Cuba asociado a la RRD, incluso influye en esta última en tanto se han incorporado cuestiones de los proyectos al III Perfeccionamiento del MINED.
- La intervención ha demostrado adaptabilidad a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres en tanto: ha incorporado capacitaciones virtuales, se han agregado acciones con escuelas especiales y con NNA con NEE y se han incluido la temática de género en la capacitación.
- Hay áreas programáticas donde la intervención aún es deficiente en su adaptabilidad, tales como la integración de una perspectiva psicoemocional en la resiliencia, incorporar un enfoque que incluya la capacidad de autogestión de las escuelas, la necesidad de un enfoque más inclusivo para

NNA con discapacidades, un enfoque de género más profundo y el uso de herramientas virtuales con mayor eficacia o que alcancen a familias y actores locales.

- En cuanto a garantizar una intervención equitativa y no discriminatoria, los proyectos abordaron aspectos relacionados con el género y la inclusión, pero de manera limitada y no sistemática. Aunque se incorporaron algunas prácticas en talleres y escuelas, no se logró integrar profundamente estos enfoques en la identificación del problema, la formulación de objetivos, ni en el diseño del seguimiento.

En términos de **coherencia**:

- La intervención es compatible con las normas y estándares de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD. Además, está enmarcada en uno de los Planes estratégicos de UNICEF, y tiene como pocos países, un peso importante dentro de la Línea Programática de la Educación (Cada Niño Aprende) dedicada a la reducción de riesgos y desastres.
- Se constata un hilo conductor entre los dos proyectos que permite la armonización y coordinación al interno de la intervención.
- Se identifica la existencia de sinergias entre los proyectos y las políticas impulsadas por el gobierno en el sector de la Educación.
- Se reconoce la necesidad de incorporar un enfoque más integral alineado con las premisas de UNICEF sobre resiliencia.
- La intervención no presta atención de manera significativa a la igualdad de género y la inclusión de personas con discapacidad, principio fundamental del trabajo de UNICEF a nivel mundial.
- La gestión y coordinación del proyecto entre UNICEF y las instituciones educativas fue reconocida como óptima.

En términos de **efectividad**:

- La intervención ha tenido un impacto positivo en la percepción de riesgo de NNA y comunidades, así como en aumentar la capacidad de los docentes y directivos para educar sobre la prevención y mitigación de riesgos de desastres (RRD), aunque lo ha hecho con diferentes niveles de éxito. Ello está condicionado por el nivel de enseñanza (primario, secundario), el tamaño de las escuelas y el tipo de territorio donde están ubicadas (rurales, urbanas). Aquellas donde se suelen identificar las modificaciones más profundas son en las escuelas de enseñanza primaria, rurales y por ende pequeñas.
- Se han logrado avances significativos en la integración de temas de RRD en los planes de estudio formales y no formales; pero se reconocen resultados dispares a favor de las extracurriculares (círculos de interés, simulacros, concursos y eventos culturales) donde hay aplicación práctica de los contenidos. También dentro de los planes de estudio formales, se halló más facilidad para asociar estos contenidos en asignaturas con cercanía temática como Ciencias Naturales, Geografía y Defensa Civil indicando la necesidad de reforzar la transversalización en otro tipo de asignaturas.
- Un resultado no esperado es la influencia que la intervención ha tenido en la elaboración del documento programático del MINED llamado III Perfeccionamiento, específicamente en lo relativo a la inserción de la educación en RRD.
- La participación activa de los NNA en la identificación de riesgos en sus comunidades ha sido fructífera, destacando su capacidad para identificar riesgos que los adultos no habían considerado. Se desarrolló su capacidad para elaborar mapas de riesgo y dominar medidas de prevención y enfrentamiento a los RRD.
- Quedan aún por mejorarse sus logros en cuanto a la inclusión del enfoque de vulnerabilidad asociado a género y situaciones de discapacidad.
- Beneficiarios/as de la intervención reconocen las transformaciones que ha supuesto en su nivel de conocimiento sobre los RRD (prevención y enfrentamiento) y en su percepción de riesgo. En el caso

de los/as NNA se añade la vivencia sobre cómo el proyecto los hizo sentirse orgullosos de contribuir en sus comunidades.

En términos de **sostenibilidad**:

- Los resultados se consideran sostenibles en un nivel intermedio. Si bien es cierto que en algunos sitios la evaluación se produce 10 años después del concluido el proyecto muchos elementos se mantienen, y ello es loable. Esto indica una alta organicidad de los proyectos con el sistema de trabajo del MINED; pero, por esta misma razón, algunos elementos que se hallaron apuntan a prácticas que han tenido menos continuidad en el tiempo. Se detectan insuficientes mecanismos de control de la transversalización de los contenidos de RRD en las reuniones metodológicas que exijan el uso continuo de los materiales divulgativos y educativos. En la preparación a docentes y personal educativo no se incorporan ya especialistas de otros sectores, ni se producen encuentros de intercambio y superación entre las escuelas. Todo ello parece incidir en que los/as NNA del proyecto 1 demuestren un nivel de conocimientos menor que los del proyecto 2 más reciente.
- Se constataron prácticas y protocolos que se mantienen como el trabajo con los mapas de riesgo/multirriesgo, la realización de actividades complementarias como simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene. Perduran algunos espacios de capacitación docente sobre RRD y se mostraron representaciones teatrales, ejercicios de evacuación y actividades en los planes de clases que indican la transversalización de los contenidos sobre RRD en la vida escolar, aunque el proyecto haya concluido.

Las lecciones aprendidas y buenas prácticas identificadas están relacionadas con aquellos aspectos que han funcionado como mecanismos de éxito u obstáculos o cuellos de botella principales durante la implementación de la respuesta. Se hallan consignadas en el apartado al efecto en este informe. No obstante, entre las buenas prácticas más significativas se encuentran:

1. La identificación de los múltiples riesgos de las comunidades con la participación del nivel nacional, provincial y local es provechosa; y la participación infantil en la identificación de los multirriesgos de la comunidad enriquece y aporta valiosos elementos a dicha caracterización.
2. El logro de los resultados previstos no requiere de un modelo de gestión particular sino insertarse en la organicidad de los proyectos con el trabajo del sistema educativo e involucrar a especialistas del nivel nacional.
3. La alineación de la intervención con las contrapartes nacionales, así como con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF es favorable para el desarrollo de una implementación sin obstáculos.
4. Asumir un enfoque de multirriesgos proporciona una visión más sistémica y de concientización sobre el cambio climático.
5. La intersectorialidad lograda por el proyecto, la estrecha colaboración entre UNICEF y MINED implicó una gestión articulada y conseguir impactos mayores como la influencia de la intervención en la elaboración del documento estratégico del MINED llamado III Perfeccionamiento., y la alianza con diferentes sectores.
6. La capacitación a docentes y personal educativo como elemento medular que produce el cambio es un acierto.
7. El aprendizaje de medidas de mitigación y prevención para la RRD requiere transversalizar estos contenidos tanto en los espacios formales como en actividades extracurriculares y complementarias que conllevan ejercicios prácticos.

El conjunto de hallazgos, conclusiones y aprendizajes identificados por esta evaluación señalan la necesidad de proponer algunas **recomendaciones** para el perfeccionamiento de la intervención:

PERTINENCIA

1. El MINED de conjunto con UNICEF y aliados estratégicos, debe fortalecer el enfoque de género, discapacidad y participación infantil en la intervención en DRR, a partir de:

a. Generar un espacio reflexivo y de sensibilización al interior del grupo coordinador para fortalecer el enfoque de género discapacidad y participación infantil en todas las fases de próximas acciones. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF

b. Diseñar acciones concretas que promuevan la equidad de género, la participación infantil, y la accesibilidad para personas con discapacidad y las diversidades funcionales. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF

c. Implementar procesos de formación para los actores involucrados que trasciendan los encuentros aislados de capacitación que se han hecho. Prioridad alta, mediano plazo. Actores centrales: MINED y UNICEF

d. Promover la participación activa y significativa de mujeres, niñas, niños y personas con discapacidad en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF

e. Monitorear los avances en la transversalización de estos enfoques, así como incluir estas cuestiones en la identificación que se realiza para el diseño del proyecto y establecimiento de la línea base. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF

2. El MINED de conjunto con UNICEF y aliados estratégicos, debe fortalecer el enfoque multirriesgo y su relación con el cambio climático, a partir de:

a. Diseñar talleres y programas educativos para sensibilizar a actores clave sobre cómo los riesgos de desastres y el cambio climático están interrelacionados, y realizar acciones integradas durante la implementación del proyecto. Prioridad media, plazo medio. Actores centrales: MINED y UNICEF

b. Fortalecer las alianzas intersectoriales, especialmente entre sectores como medio ambiente, educación, salud y protección civil para implementar estrategias integrales de resiliencia. Prioridad media, plazo medio. Actores centrales: MINED y UNICEF

3. UNICEF de conjunto con el MINED debe ampliar el enfoque de resiliencia aplicado a la reducción de riesgo de desastre a partir de:

a) Incorporar los elementos de apoyo psicoemocional en el enfoque de resiliencia y de reducción de riesgo de desastres. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

b) Incrementar la capacidad de las escuelas para gestionar el uso de energía, el agua y el saneamiento con participación de actores locales. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

4. El MINED de conjunto con UNICEF, en la planificación de sus iniciativas, debe aumentar su presencia en el terreno, y ampliar su alcance a otras comunidades de los municipios complementando las acciones con actores locales. Prioridad baja, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

COHERENCIA

1. UNICEF, en colaboración con el MINED, debe fortalecer la participación efectiva de los NNA en las intervenciones en DRR, a partir de:

a. Generar un marco de resultados con mayor alineación con el compromiso con los derechos de la infancia, especialmente con el derecho a participar. Prioridad alta, plazo largo. Actores centrales: UNICEF y MINED

b. La intervención debe promover mecanismos para que desarrollen procesos de participación más allá de los niveles consultivos, donde se involucre a los NNA en la toma de decisiones desde la planificación del proyecto hasta en el monitoreo. Prioridad alta, plazo largo. Actores centrales: UNICEF y MINED

EFICACIA

1. El MINED debe mejorar los logros de la capacitación docente, a partir de:

a. Producir contenidos y recursos didácticos sobre RRD diferenciados para adolescentes, así como para la primera etapa y la segunda de la primaria, con enfoque de género, discapacidad y participación infantil.

Prioridad alta, plazo largo. Actor central: MINED

b. Incrementar la producción de recursos pedagógicos adaptados a NNA con discapacidades que atiendan su diversidad funcional y garanticen múltiples formas de representación, expresión y participación en los recursos, como pueden ser:

- Producción de materiales pedagógicos que combinen elementos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos siempre que sea posible.
- Incluir pictogramas, símbolos visuales y gráficos para facilitar la comprensión en niños con dificultades de comunicación o discapacidad intelectual.
- Traducir los materiales a lenguaje de señas o incluir subtítulos en videos educativos.

Prioridad alta, plazo largo. Actor central: MINED

SOSTENIBILIDAD

1. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines, debe fortalecer los mecanismos para la incorporación sistemática de los contenidos en RRD en las escuelas, mantenerlos vivos y actualizados, a partir de:

a) Organizar anualmente un evento o concurso para NNA enfocado en temas de RRD, y ofrecer incentivos atractivos para la participación. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

b) La actualización de los mapas de multirriesgo debe ser anual. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

c) Fomentar un sistema de trabajo donde especialistas de otros sectores y de agencias internacionales participen regularmente de espacios de capacitación a docentes y personal educativo (ej. preparaciones metodológicas) Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

2. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines, debe fortalecer la participación infantil en los sistemas de alerta temprana territoriales, especialmente en el monitoreo. Por ejemplo, NNA pueden tener la responsabilidad de identificar y reportar en sus comunidades cambios visibles en su entorno, como niveles de agua en ríos, señales de erosión, niveles de lluvia, árboles débiles, estructuras debilitadas, desagües tapados, etc. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

3. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines, debe fomentar la capacitación continua del personal escolar y fortalecer los espacios de intercambio entre docentes experimentados y nuevos para promover la transferencia de conocimientos y habilidades. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

4. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines y los medios locales, debe promover la sensibilización y la realización de acciones de comunicación sobre RRD en familias y actores locales. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

INFORME DE EVALUACIÓN

1. ANTECEDENTES Y CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es una agencia de las Naciones Unidas (ONU) que trabaja en Cuba para apoyar los esfuerzos nacionales de promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, sobre todo de las más vulnerables. La misión de UNICEF está anclada en la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de derechos humanos. En consecuencia, aplica en todas sus estrategias de intervención enfoques de derechos y equidad.

La Oficina de UNICEF en Cuba trabaja según los términos del Documento de Programa de País (CPD, por sus siglas en inglés), concertado con el Gobierno y aprobado por la Junta Ejecutiva. La cooperación se ejecuta a través de asociaciones estratégicas con entidades gubernamentales nacionales y locales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y otras agencias de las Naciones Unidas, bajo la dirección y coordinación del Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera (MINCEX).

El Programa de País (PP) para el ciclo 2020-2024, se centra en tres áreas prioritarias, identificadas en consulta con entidades nacionales y alineadas con el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y tres de los cinco grupos de objetivos del Plan Estratégico del UNICEF para 2022-2025: i) cada niño sobrevive y prospera; ii) cada niño aprende y iii) cada niño está protegido de la violencia y la explotación. A su vez, cada área hace contribuciones específicas al Marco de Cooperación para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en Cuba.

Como parte del Programa País entre el Ministerio de Educación de Cuba y, en particular, entre la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación, y el UNICEF, se han implementado dos proyectos consecutivos: “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba (2013- 2019)” y “Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgos de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba (2020-2024)”.

Esta intervención se produce en un contexto de cambio en Cuba donde asume la presidencia Miguel Díaz-Canel, produciéndose la profundización de reformas para estimular el sector privado y mejorar la productividad. En 2019, se aprobó una nueva Constitución que incluyó reconocimientos de derechos como la propiedad privada y el matrimonio entre personas del mismo sexo.

En 2021, la unificación monetaria y el aumento de salarios buscaban abordar la dualidad monetaria que había afectado la economía durante años. Sin embargo, los desafíos económicos continuaron, exacerbados por la pandemia de COVID-19 y el embargo estadounidense, que limitaron el acceso a bienes y servicios. Cuba tiene una situación socioeconómica compleja marcada por varios años de dificultades persistentes. José Luis Rodríguez¹ en un balance sobre la economía cubana en 2024, destacaba la influencia negativa de factores externos como la crisis económica internacional, el aumento de los precios de los alimentos y del petróleo, así como los conflictos geopolíticos que han elevado los costos de transporte marítimo. También señala el impacto del endurecimiento del bloqueo económico de Estados Unidos, con la administración de Donald Trump, que incluyó numerosas medidas restrictivas. Internamente, menciona dificultades en la gestión económica, incluyendo la implementación de políticas como el "ordenamiento monetario" en 2021, que no produjeron los resultados esperados y contribuyeron a problemas como la inflación. Esto ha resultado en un retroceso económico significativo, con una disminución del Producto Interno Bruto (PIB), pérdida de ingresos externos, caída en los precios de exportación clave como el níquel, aumento en los precios de alimentos básicos como el azúcar y una disminución en el flujo de remesas, lo que ha impactado negativamente en la economía y en el bienestar de la población cubana.

En 2020 se produce la crisis sanitaria mundial, la cual tuvo un fuerte impacto en la economía cubana. El turismo, una de las principales fuentes de ingresos, se vio severamente afectado, lo que provocó una contracción económica y escasez de alimentos y medicinas. A pesar de estos desafíos, Cuba logró desarrollar varias vacunas propias contra el COVID-19, lo que fue un punto de orgullo nacional. En el país se produjeron algunos colapsos en el sistema de salud, especialmente en la segunda mitad de 2021. La falta de

¹ Economista y vicepresidente del Consejo de Ministros y miembro del Consejo de Estado.

suministros médicos y las limitaciones económicas agravaron el impacto, aunque la producción local de vacunas como la Abdala y Soberana ayudó a mitigar el brote.

Ante este panorama, las políticas sociales del país se han mantenido enfocadas en la igualdad de oportunidades y derechos para todos, así como evitar el incremento de las brechas sociales. Sin embargo, el contexto nacional ha sido adverso y el escenario de ambos proyectos, especialmente el segundo, se ha caracterizado por desabastecimiento de productos básicos (alimentos y medicamentos), crisis energética (cortes de luz y poco acceso al combustible), devaluación monetaria, entre otros. Todo ello dificulta la satisfacción de la mayoría de las necesidades de individuos, familias y comunidades, sobre todo en las que provienen de ámbitos vulnerables. Condiciones que complejizan los desastres naturales.

El tema de resiliencias es crucial en un contexto internacional marcado por grandes desafíos medioambientales con la pérdida anual de millones de hectáreas de bosques, un aumento constante en las emisiones de gases de efecto invernadero y un vertido sin tratar del 89% de las aguas residuales al océano. Los efectos del cambio climático se han intensificado en los últimos años, especialmente en América Latina y el Caribe, la segunda región más propensa a desastres naturales.

Para el caso cubano, las principales amenazas ambientales incluyen el aumento de la temperatura, la disminución de las precipitaciones y la mayor intensidad de huracanes. En correspondencia, el gobierno cubano ha firmado varios acuerdos internacionales para abordar estos desafíos, y en el ámbito nacional, se han establecido leyes y normativas para proteger el medio ambiente y los recursos naturales. Existe una estrategia ambiental liderada por el CITMA desde 1997, definida en la propia Ley 81 de Medioambiente como instrumento base para la implementación de la política cubana y basada en criterios como el impacto del medioambiente sobre la calidad de vida, la salud y los ecosistemas.

Cuba se encuentra en el corredor de huracanes del Caribe y ha sido impactada por tormentas fuertes. Huracanes como Irma en 2017 e Ian en 2022 causaron destrucción masiva de viviendas, inundaciones y afectaron seriamente los sistemas eléctricos y agrícolas, particularmente en provincias como Pinar del Río, Matanzas y La Habana.

Las sequías han sido otro problema recurrente en la última década, afectando tanto la agricultura como el abastecimiento de agua potable en provincias como Santiago de Cuba y Holguín. Esto ha puesto presión adicional sobre los recursos ya limitados del país y afectado la producción agrícola.

En la última década, Cuba ha experimentado sismos notables, principalmente en la región oriental del país, la más propensa a la actividad sísmica. Aunque sin daños graves, estos eventos han tenido efectos perceptibles y han generado alarma. El evento más fuerte fue un terremoto de magnitud 7.7 en enero de 2020, con epicentro en el mar entre Cuba y Jamaica, que generó preocupación y activó alertas de tsunami en la isla. Santiago de Cuba y Guantánamo, las áreas más sísmicamente activas, han registrado movimientos de magnitud moderada (hasta 5.0), provocando algunas grietas en estructuras y reforzando la necesidad de preparación en estas zonas propensas. La ubicación de Cuba en el límite de la placa tectónica del Caribe explica esta actividad continua.

En relación a los desastres tecnológicos, una de las principales amenazas que enfrenta Cuba son debidas a su crisis energética en Cuba. En los últimos años se han venido produciendo prolongados apagones diarios debido a la falta de capacidad de generación eléctrica confiable y la escasez de combustible. La situación empeoró recientemente por la falta de divisas para importar combustible, lo que se debe en parte a las sanciones económicas de EUA y a problemas internos de gestión y producción. Esto se combina con fallas constantes en las centrales termoeléctricas, que tienen más de cuatro décadas de explotación sin el mantenimiento ni la modernización adecuados.

Las termoeléctricas obsoletas, que representan la mayor parte de la capacidad energética de la isla, sufren averías repetidas y crónicas por falta de inversión, lo que limita su disponibilidad y eficiencia. A esto se suma la dependencia cubana de los suministros energéticos de aliados como Venezuela, que también enfrenta sus propios problemas de producción, lo que restringe el suministro constante de petróleo a Cuba. En conjunto, estos factores contribuyen a un ciclo de crisis energética que ha afectado gravemente la calidad de vida en el país y los esfuerzos de reactivación económica.

Uno de los desastres industriales más graves en la historia reciente del país fue el incendio en la Base de Supertanqueros de Matanzas (2022). Una descarga eléctrica impactó un tanque de combustible, desatando un incendio que se propagó a otros tanques. El incidente provocó varias muertes, desplazó a miles de personas y afectó gravemente el suministro de combustible en medio de una crisis energética.

Durante el período de la intervención, también sucedió la gran explosión en el Hotel Saratoga (2022): Una fuga de gas provocó una explosión, resultando en decenas de muertes y daños significativos. El incidente fue un duro golpe para el sector turístico en plena recuperación tras la pandemia.

En la última década, el enfoque en la salud mental y el bienestar psicoemocional ha cobrado relevancia en Cuba, como evidencian diversos reportes e iniciativas. Como parte del III Perfeccionamiento del sistema educativo, el MINED ha publicado documentos que destacan la integración de temas de educación emocional y habilidades socioemocionales en el currículo, abordando competencias como la resiliencia y la empatía. Este enfoque ha sido detallado en varias directrices del MINED, que resaltan la importancia de fortalecer el bienestar emocional de estudiantes y docentes (MINED, 2018)². Asimismo, durante la pandemia de COVID-19, los medios cubanos comenzaron a visibilizar la importancia de la salud mental. Esta cobertura mediática ha contribuido a un cambio cultural y de sensibilidad en la percepción pública de la salud mental³.

A nivel mundial, La Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han publicado informes donde destacan un mayor interés en la salud mental, así como el aumento en el nivel de comprensión sobre su importancia (OPS, 2022)⁴. En este contexto complejo, la preparación para la reducción de riesgos de desastres es esencial para fortalecer la resiliencia de Cuba ante los desafíos naturales y estructurales que enfrenta. La experiencia con huracanes, incendios industriales, actividad sísmica y la crisis sanitaria ha subrayado la necesidad urgente de contar con planes de contingencia efectivos, infraestructura adecuada y programas de concientización comunitaria. La planificación y la inversión en medidas preventivas, desde el mantenimiento y modernización de infraestructuras hasta la capacitación de la población en zonas de riesgo, son pasos fundamentales para reducir el impacto de futuros desastres. La combinación de estos esfuerzos con una mayor coordinación entre instituciones nacionales y apoyo internacional contribuiría a construir una Cuba mejor preparada para afrontar los riesgos y disminuir las pérdidas humanas y materiales.

2. OBJETO DE EVALUACIÓN

Como se ha dicho, el objeto de la evaluación es la intervención relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas (RRD) del Componente de Programa Cada Niño Aprende del CPD de UNICEF en Cuba. Este Componente se enfoca en la educación inclusiva y de calidad para la primera infancia y la niñez con discapacidad. Además, busca reducir los riesgos ante desastres para que más niños y niñas tengan acceso a una educación pertinente, incluso en situaciones de emergencia.

Uno de los aspectos clave de este componente es la reducción de riesgos ante desastres. El componente aborda la preparación de niños y niñas para enfrentar situaciones de emergencia y desastres naturales. El programa “propone mejorar la percepción del enfoque multirriesgo de desastres mediante capacitación de niños, niñas y adolescentes como agentes de cambio, fortaleciendo capacidades y conocimientos en el diseño de planes de reducción de riesgos ante desastres, con educadores y comunidades, aumentando espacios de participación y abogacía, en sus escuelas, familias y comunidades, dada la alta vulnerabilidad del país a desastres naturales, así como la gestión del conocimiento”⁵. A su vez, se enfoca en el desarrollo de capacidades de docentes y directivos, en la producción de herramientas y materiales didácticos pues tiene en alta estima la Comunicación para el Desarrollo.

Finalmente, su meta para el 2024 es que “más de 24.000 niños, niñas y adolescentes de comunidades vulnerables a multirriesgos estén capacitados para participar en los planes de reducción de riesgos de sus comunidades en 16 municipios de seis provincias en el país”.

² MINED (Ministerio de Educación). (2018). Directrices del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba. La Habana, Cuba: MINED.

³ Algunos ejemplos Cubadebate (2021) <http://www.cubadebate.cu/noticias/2021/01/17/el-cuidado-de-la-salud-mental-otra-vacuna-contra-los-efectos-de-la-covid-19-infografias/>, o <https://www.infocop.es/aumento-de-demanda-de-consultas-psicologicas-segun-la-apa/>

⁴ OPS (Organización Panamericana de la Salud) 2022 Informe mundial sobre la salud mental: Transformar la salud mental para todos. Disponible en: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/57878/9789275327715_spa.pdf

⁵ <https://www.unicef.org/cuba/reduccion-de-riesgos-ante-desastres>

La evaluación se realiza a partir del examen de los dos proyectos mencionados al inicio de este documento. El primero, pertenece al primer Documento de Programa de País (CPD, por sus siglas en inglés), ya concluido. El segundo proyecto, se rige por el CPD actual ciclo 2020-2024, al cual le quedan dos años de ejecución. Este prioriza la comprensión sobre los problemas medioambientales, los efectos del cambio climático y los desastres en su máxima acepción; todo ello contextualizado a Cuba. Se propone aumentar la resiliencia y mejorar la percepción del enfoque multi-amenazas y sus actores claves son docentes, familia, comunidad y, en especial, los NNA, considerados agentes de cambio social. En coherencia con una dinámica de trabajo que estimula la horizontalidad, la participación significativa y la inclusión social, desde los enfoques de género, discapacidad y vulnerabilidad. Este campo de acción se concreta a través de proyectos intersectoriales con distintos niveles de anclaje institucional y territorial. Así, UNICEF se articula con los ministerios de Educación, Salud y Tecnología y Medio Ambiente; además de con la Federación de Mujeres Cubanas, la Defensa Civil Nacional, la Cruz Roja Cubana, entre otras instituciones, cuyo perfil responde a las intencionalidades del componente. Fue concertado con el Gobierno y aprobado por la Junta Ejecutiva⁶.

En relación con el **proyecto 1** (2013-2019), ya culminado, sus **objetivos** fueron:

General:

Lograr la participación y fortalecimiento del protagonismo de las escuelas, familias y comunidades para la determinación del diagnóstico y la elaboración de un Programa Integral de Formación de Coordinadores Docentes y Comunitarios (escuelas, adultos, organizaciones e instituciones) para contribuir a la preparación ante los desastres, el fortalecimiento de la resiliencia y la protección del medio ambiente.

Específicos:

1. Fortalecer la capacidad de los planificadores de la educación y las instituciones de la formación docentes en Cuba, y en particular, de los maestros, profesores y educadores para integrar la Educación sobre el Cambio Climático (CCE), la Educación para la Reducción del Riesgo de Desastres (RRD) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), con énfasis en el fortalecimiento de la resiliencia en las instituciones educativas de los municipios y provincias seleccionadas.
2. Aumentar la capacidad de adaptación y la mitigación al cambio climático como resultado y valor agregado, y con carácter prioritario, la resiliencia de las poblaciones educativas (alumnos, familias y comunidades) en riesgos, amenazadas y vulnerables; a través de la Educación, en sus relaciones con la prevención de desastres y la educación para el desarrollo sostenible.

Esta intervención tuvo como antecedentes proyectos previos enfocados en la protección del medio ambiente, realizados por el MINED de conjunto con otras agencias internacionales, incluso alguno de aquellos proyectos convivió en el tiempo con este⁷. Sin embargo, su antecedente fundamental fue el proyecto multipaís "Fortalecimiento de la resiliencia comunitaria con énfasis en el fortalecimiento del sector de educación" en 24 comunidades y 29 escuelas vulnerables de la provincia Sancti Spíritus con la temática de RRD en el nivel local.

Se trató de un programa de capacitación para docentes y coordinadores comunitarios, desde la metodología de formación de formadores y enfocado en la educación ambiental y la reducción del riesgo de desastres. Duró aproximadamente 9 meses y tuvo resultados significativos: identificación de riesgos y vulnerabilidades presentes en las comunidades, incorporación de acciones intersectoriales en los planes de RRD, la mayoría del personal docente se capacitó para introducir esta temática en los planes de estudio y actividades docentes; y la mayoría de los niños/as participaron activamente en actividades de reducción del riesgo.

⁶ https://sites.unicef.org/about/execboard/files/2020-PL1-Cuba_CPD-ODS-ES.pdf

⁷ Entre los años 2015-2019 también se realizaron los proyectos siguientes: "Prevención de riesgos y educación en situaciones de emergencia por causas de fenómenos naturales en las islas del Caribe: Red del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO en Cuba y República Dominicana"; "Educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible en las Escuelas Asociadas a la UNESCO y otras instituciones educativas (2014-2015)" y "A prepararnos y protegernos: educación ambiental y en desastres en la cuenca hidrográfica del Río Cuyaguaje y los Parques Nacionales Guanahacabibes y Viñales"

Todo esto creó las bases favorables para que en el 2013 se conformara el proyecto final, extendiéndose a otros territorios con iguales condiciones. El alcance geográfico se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 1. Provincias y municipios participantes del proyecto 1 por años

Provincia	Año	Municipio
1. Sancti Spíritus	2014	1. Sancti Spíritus
		2. Yaguajay
		3. Trinidad
		4. Jatibonico
		5. Fomento
		6. La sierpe
		7. Cabaiguan
		8. Taguasco
2. Cienfuegos	2015	9. Cumanayagüa
3. Villa Clara		10. Manicaragua
4. Santiago de Cuba	2016	11. Santiago de Cuba
		12. Tercer Frente
5. Ciego de Ávila	2017	13. Morón
		14. Majagua
		15. Chambas

Fuente: Elaboración propia a partir de la información documental.

Tabla 2 Cantidades de Instituciones educativas y actores beneficiarios del Proyecto 1

Municipio	Instituciones educativas									Alumnos/as			Docentes
	Total	CI'	EP	SB	ETP	IP	IPU	mixto (S/B y ETP)	mixto (S/B y Primaria)	Total	Hembras	Varones	
Sancti Spiritus (2013)	56	1	25	3	1	2	1			4981	2431	2550	932
Villa Clara (2015)	18	1	16					1		745	352	393	158
Cienfuegos (2015)	17		14				1	1	1	1899	870	1029	348
Santiago de Cuba (2016)	36	2	26	5		1	1			5418			774
Ciego de Avila (2017)	42									17798	5177	12621	950

Fuente: Valdez, Orestes (2020)

El **Proyecto 2** (2020-2023) se vio afectado por las medidas de enfrentamiento a la pandemia de Covid-19, comenzó el trabajo en 2022, y se ha extendido su ejecución hasta al 2024. Este tiene entre sus objetivos:

- **General:** Contribuir al desarrollo de los conocimientos y actividades educativas desde las escuelas y hacia las comunidades para lograr que disminuyan los efectos de los multirriesgos que pueden ocasionar desastres naturales, tecnológicos y sanitarios, así facilitar el desarrollo de las acciones educativas de mitigación y adaptación ante los impactos negativos del cambio climático y la protección integral del medio ambiente.
- **Específicos:**
 - Aumentar la capacidad de adaptación y la mitigación al cambio climático como resultado, y con carácter prioritario, la resiliencia de las poblaciones educativas (alumnos, familias y comunidades) sobre los riesgos, peligros y vulnerables para con la prevención de desastres y protección del medio ambiente.
 - Lograr que la formación y superación en procedimientos metodológicos y didácticos de los directivos, docentes y agentes comunitarios que le permitan a las niñas, niños y adolescentes realizar las acciones en sus localidades y sensibilización de sus comunidades, para la reducción de los riesgos de desastres, aportando actividades educativas de adaptación y mitigación sobre el cambio climático: Tarea Vida en Cuba.
 - Contribuir a la dotación y mejoramiento de los equipamientos de las Tecnología de la Información y la Comunicación en las Direcciones Provinciales de Educación con énfasis en las Direcciones Municipales de Educación, así como en algunas instituciones educativas que permitan en mejor desarrollo de las actividades de ciencia, técnica e innovación sobre la

educación en multirriesgo, cambio climático y protección del medio ambiente.

Las provincias y municipios previstos para alcanzar por el proyecto 2 se exponen en la tabla a continuación, que incluye el cronograma de inclusión para cada una.

Tabla 3. Provincias y municipios previstos durante el proyecto 2, según año de ejecución

Provincia	Año	Municipio
1. Santiago de Cuba	2020-2023	1. Guamá
		2. Il Frente Oriental Frank País
		3. Songo-La Maya
2. Granma	2021-2023	4. Manzanillo
		5. Niquero
		6. Pílon
3. Guantánamo	2024	7. Baracoa
		8. Maisí
4. Holguín	2025	9. Moa
		10. Sagua de Tánamo
		11. Frank País

Fuente: Elaboración propia a partir de la información documental.

Tabla 4 Cantidades de Instituciones educativas y actores beneficiarios del Proyecto 2

Provincia	Instituciones	NNA
Santiago de Cuba	42	3 500
Granma	42	4 208
Guantánamo	42	3 247
Holguín	42	6 451
Total	168	17 406

Fuente: Fuente: Términos de referencia del Proyecto: "Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgo de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba" (2020-2024). Ministerio de Educación. Dirección de Ciencia y Técnica.

Los proyectos se han beneficiado de fondos internacionales con presupuestos suficientes para implementarlos eficientemente. La siguiente tabla refleja la distribución de los mismos.

Tabla 5. Presupuesto y origen de los fondos

Proyectos	Origen de fondos	Presupuesto
Proyecto 1	Bélgica	107,122,00 USD
Proyecto 2	UNICEF	300 000.00 USD
	MINED	145 580,00 CUP

Fuente: Elaboración propia a partir de la información documental

Los **actores involucrados** tienen diversa procedencia y responsabilidades⁸. En el siguiente resumen se constata la intersectorialidad y el rol esencial de las estructuras del MINED.

Tabla 6. Distribución de actores involucrados en la intervención según rol y contribuciones

Actores	Rol	Contribuciones
Oficial de programa de UNICEF	Contraparte oficial extranjera	Gestiona el financiamiento externo. Supervisa y acompaña.
Director/a de Relaciones Internacionales MINED	Controla y apoya la ejecución del proyecto	Supervisión y acompañamiento.
Director/a de Ciencia y Técnica del MINED	Jefe del proyecto.	Coordinación de acciones, seguimiento y supervisión a nivel nacional.
Director/a provincial de Educación		Apoyo al proyecto
Director/a municipal de Educación		Apoyo al proyecto
Metodólogo/a Nacional de la Dirección de Ciencia y Técnica del MINED	Asesor nacional del proyecto	Coordinación técnica nacional a las actividades del proyecto, aprobando temas, especialistas y procedimientos.
Metodólogo/a de Ciencia y Técnica de la Dirección Provincial de Educación	Coordinación provincial	Coordinación de acciones, seguimiento y supervisión a nivel provincial.
Metodólogo/a de Ciencia y Técnica de la Dirección municipal de Educación	Coordinación municipal	Coordinación de acciones, seguimiento y supervisión a nivel municipal.
Representante de las asambleas Provinciales del poder popular	Colaboración	Contribuye y apoya con las actividades para la ejecución del proyecto
Representante Gobierno municipal (asambleas municipales del poder popular)		
Delegados del consejo popular		
Representante CITMA provincial y municipal	Colaboración	Comparten conocimiento sobre problemas ambientales de las provincias y municipios. Sistematizan resultados de estudios de peligros, vulnerabilidades y riesgos.
Representante Defensa Civil nacional, provincial y municipal	Colaboración	Comparten conocimiento sobre el sistema de Defensa Civil en Cuba, planes de preparación, acciones de prevención y educación.
Representantes de la Cruz Roja provincial y municipal	Colaboración	Comparten conocimiento sobre primeros auxilios y medidas a tomar para preservar la vida humana.
Docentes	Beneficiarios directos	Se favorecen de las acciones de capacitación que se ejecutan.
Alumnos/as		
Familia		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información documental

La intervención ha alcanzado las provincias de Cienfuegos, Villa Clara, Sancti Spíritus, Ciego de Ávila y Santiago de Cuba, durante el proyecto 1. Como parte del proyecto 2 hasta el momento se ha trabajado en Santiago de Cuba y en Granma. Su alcance geográfico se mapea a continuación:

Ilustración 1 Alcance geográfico de la intervención



Fuente: Elaboración propia a partir imagen de freepik.es

⁸ Para ver cuál fue el muestreo finalmente seleccionado según los actores, consultar la sección “Muestra” en el epígrafe 6.3.4.

Los dos proyectos que se evalúan como parte del componente país se alinean con los marcos programáticos y normativos, documentos de política e instrumentos internacionales.

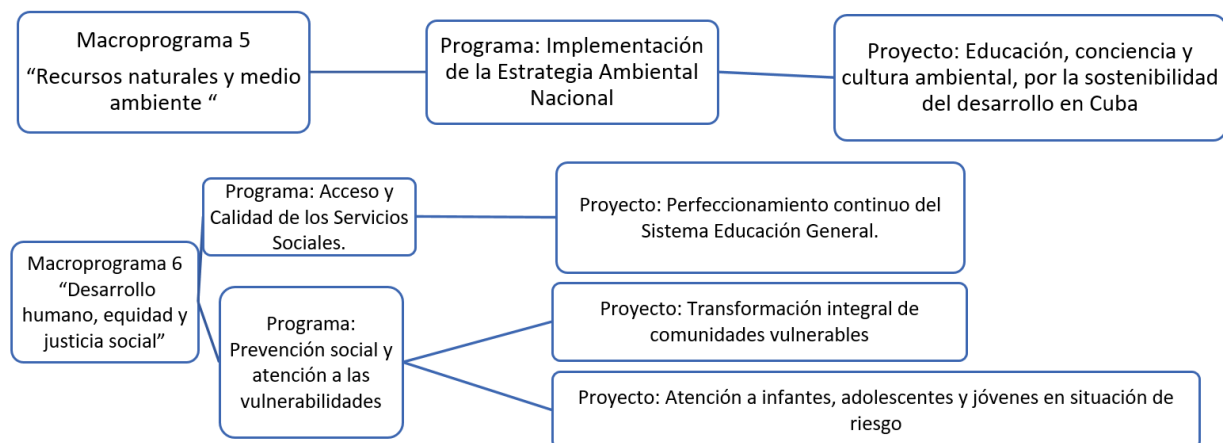
En el caso del proyecto 1 esto se evidencia en su conexión con la “Conceptualización del Modelo Económico y Social cubano de Desarrollo Socialista”, a partir de las siguientes ideas claves:

- El uso racional y la protección de los recursos y el medio ambiente como condición para la sostenibilidad y prosperidad de la nación (capítulo I)
- Respeto al medio ambiente como un valor esencial de nuestra ideología, el derecho a un medio ambiente sano y la protección del medioambiente como un deber ciudadano (capítulo I)
- El uso racional de recursos, la salvaguarda del patrimonio y del medio ambiente son componentes de la eficiencia de la economía (capítulo II)
- La preservación del medio ambiente, los resultados de la ciencia, la tecnología y la innovación inciden en la prosperidad y el bienestar social (capítulo IV)

Igualmente se articuló con los “Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución”, donde se destaca la necesidad de Perfeccionar el sistema ambiental a partir de una gestión preventiva, de información y de capacitación (L80).

Por su parte el Proyecto 2, a nivel nacional, se conectó con el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (PNDES) para el 2030 a través de 4 proyectos incluidos en 3 programas y 2 macroprogramas, tal como muestra la figura.

Ilustración 2 Marcos programáticos de la intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de la información documental

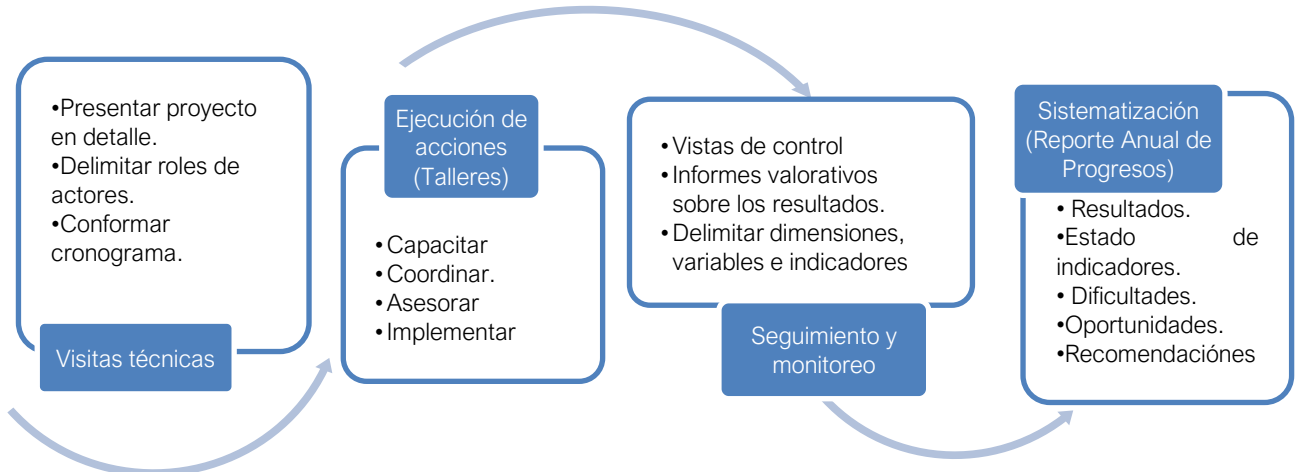
A su vez, confluyen en ambos proyectos el interés del gobierno cubano por la equidad de género, recientemente sistematizada en el Programa para el Adelanto de la Mujer y las acciones medioambientales como el Plan Estatal de Cambio Climático (Tarea Vida).

Desde una perspectiva internacional, y en correspondencia con la Convención de los Derechos del Niño, instrumento al que se ancla la misión de UNICEF, estos proyectos tienen el objetivo de acentuar el protagonismo de los NNA para lograr su participación significativa en todas las fases de su implementación. Especial preocupación adquirió también la dimensión de discapacidad en el segundo proyecto, mientras que la dimensión de género fue una preocupación declarada desde el diseño de la primera intervención. Ello en total consonancia con el Componente de Programa 2 “Cada niño aprende” del Programa País de UNICEF en Cuba. El mismo está alineado con la política social del PNDES, SP2- áreas de resultado 1, 2 y 3 y 4 - área de resultado 3, y con los ODS 4, 5, 10, 13, 17, así, como con los Objetivos 2 y 5 del Plan de Acción de Género de UNICEF, 2018-2021; la Observación General #4 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD); y con las observaciones finales del Comité de los Derechos de Niño para Cuba de 2011: #15, #17, #25, #40 y #44. A nivel regional, el Componente responde a las prioridades regionales de primera infancia, educación inclusiva y empleo (discapacidad y escuelas de oficios) y situaciones humanitarias (RRD en escuelas y comunidades).

En resumen, se evidencia una conexión entre los marcos programáticos y normativos nacionales e internacionales por un lado y, por el otro, el componente 2 de la organización, a través de los proyectos que se evalúan.

Ambos proyectos han seguido similar modalidad de implementación. Una vez identificadas las provincias, municipios e instituciones educativas con altos riesgos, peligros y vulnerabilidades, se ha procedido desarrollar la intervención a través del siguiente flujo de trabajo: 1) Visitas técnicas de coordinación provincial, municipal e institucional; 2) ejecución de acciones a partir del plan de Trabajo, 3) seguimiento y monitoreo y 4) sistematización de prácticas y recomendaciones para proyectar el trabajo en el próximo año. Esto se refleja en la siguiente figura:

Ilustración 3 Flujo de trabajo en los proyectos



Fuente: Elaboración propia a partir de la información documental

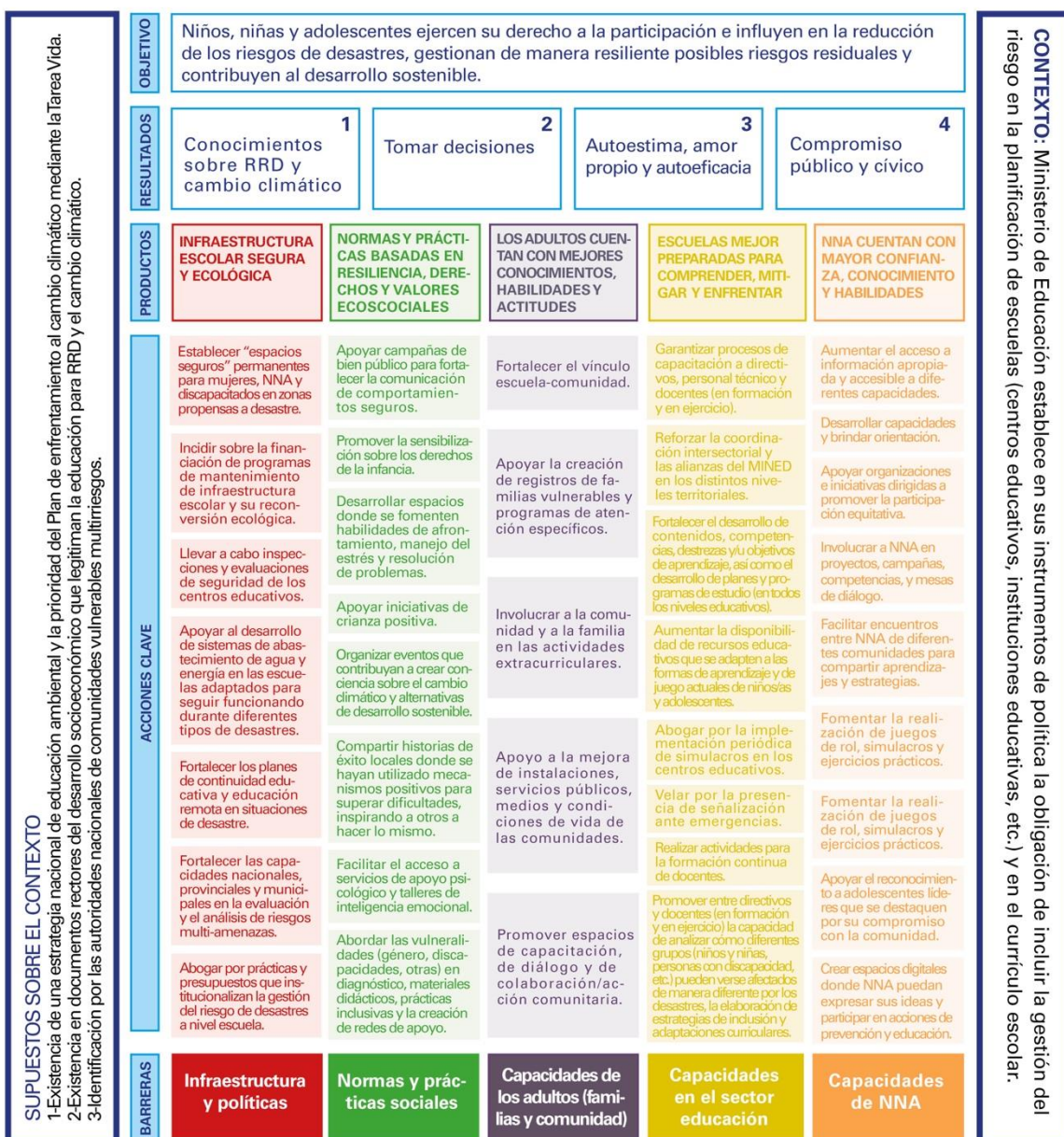
2.1 Reconstrucción de la Teoría del Cambio

La evaluación ha re-construido una Teoría de Cambio (TDC) ad-hoc que sirvió como herramienta de evaluación, el análisis de los hallazgos y la elaboración de recomendaciones. Tuvo como base la bibliografía consultada, la experiencia en el campo, y la revisión documental de los proyectos realizados. Con ella se pretende también ofrecer un marco analítico que le permita a UNICEF ajustar la línea programática del Programa País en esta área de resultados.

Su elaboración se ha guiado por el Enfoque basado en Derechos de la infancia y por ello, se propone como objetivo superior, contribuir al ejercicio de sus derechos en este ámbito. Además, parte de un enfoque de equidad basado en el género y la discapacidad que establece la transversalización de estas cuestiones en cada uno de sus componentes con el fin de promover procesos inclusivos.

Esta TdC propuesta por el equipo de evaluación ha sido oportunamente validada con el equipo de UNICEF, y se concibe como un documento vivo que oriente las intervenciones en RRD en escuelas, así como el seguimiento, monitoreo y evaluación a futuro de sus resultados.

Ilustración 4 Teoría del cambio reconstruida



Fuente: Elaboración propia.

3. PROPÓSITO, USO Y USUARIOS DE LA EVALUACIÓN

Esta evaluación forma parte del Plan de Evaluaciones de UNICEF Cuba del Programa de País aprobado para el ciclo de cooperación 2020-2024.

Específicamente, la evaluación formativa se enfoca en el análisis del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba relacionado con la reducción de riesgos de desastres (RRD) con el propósito de determinar/ comprender la pertinencia, eficacia, coherencia y sostenibilidad de sus intervenciones en esta área desde el 2013 hasta la actualidad.

Se brinda información relevante para valorar si se han logrado los resultados propuestos, cómo la intervención ha contribuido a que niños, niñas y adolescentes de comunidades vulnerables y multirriesgo en los territorios seleccionados tienen capacidades para participar en el diseño e implementación de planes de reducción de riesgos. Se develan logros y desafíos con vistas a proponer recomendaciones en aras de una contribución más efectiva para considerar la viabilidad de su extensión a próximos proyectos en otros territorios expuestos a riesgos, como áreas de desarrollo posibles para escalar resultados y/o movilizar fondos. Esto teniendo como base una perspectiva transversal de género, discapacidad e inclusión social.

Se informa si el diseño, la ejecución y los mecanismos de seguimiento a la implementación de la educación para la reducción de riesgos de desastres fueron adecuados:

- qué ha funcionado, para quién y en qué circunstancias
- cuáles han sido los valores agregados
- qué desafíos persisten
- qué medidas correctivas pueden ser necesarias para fortalecer el resultado

Se aborda la participación de los titulares de derechos (*rights holders*) y los garantes de derechos (*duty bearers*) en el proceso de evaluación.

Asimismo, se buscó, como se ha apreciado, perfeccionar la Teoría del Cambio del Componente en aras de mejorar el alcance y coherencia programáticos del mismo en el próximo Programa País. Esta evaluación independiente tiene una naturaleza sumativa para el Proyecto 1 al focalizarse en los resultados finales, así como es de tipo formativa para el Proyecto 2, dada su visión integral de lo logrado hasta el momento para proyectar ajustes o mejoras de cara al futuro del proyecto y del Componente en el próximo CPD de UNICEF en Cuba.

La información que se generó con esta evaluación tendrá un amplio espectro de uso por diversos actores. No solo será relevante para sus organizaciones responsables (UNICEF-MINED) sino también para otras agencias internacionales y los propios destinatarios de la intervención. Las particularidades de dichos usos se exponen en la tabla.

Tabla 7 Usuarios de la evaluación según el posible uso de la información generada

Usuarios	Usos de la información resultante de la evaluación
MINED	Toma de decisiones informada sobre la incorporación de la educación ambiental, de forma transversal, en planes y programas educativos formales y extraescolares.
UNICEF	Justificación de inversiones, pues sus resultados pueden influir en futuras asignaciones de fondos. Preparación del Próximo Programa País.
MINED-UNICEF	Mejora del proceso para el proyecto 2, en sus diversas fases (planificación, implementación y seguimiento). Si es pertinente se podrá ajustar desde lo programático y operativo. Rendición de cuentas a financiadores, participantes y destinatarios del uso de los recursos. Aprendizaje institucional de la experiencia para aplicarlo en el futuro. Perfeccionamiento de la articulación de ambas organizaciones.
Defensa Civil	Mejoramiento de planes para la preparación y respuesta ante multirriesgos de desastres en el país a partir de los materiales divulgativos generados por los propios NNA.
CITMA	Incorporación de metodologías participativas en la elaboración de sus diagnósticos PVR. Comprensión de la percepción de la población sobre desastres, vulnerabilidades y resiliencia.
Otras agencias del SNU	El informe final podría ser un referente para otras evaluaciones de acciones conjuntas con el MINED u otras organizaciones nacionales.
Destinatarios	Empoderamiento, pues estos pueden expresar sus opiniones, necesidades y preocupaciones; sugerir cambios y evaluar resultados. Aprendizaje, les ayuda a comprender resultados efectivos y posibles ajustes.

Fuente: *Elaboración propia a partir de la información documental.*

4. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

El **objetivo principal** de la de la evaluación es:

Disponer de un juicio externo sobre las buenas prácticas y desafíos de la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas (RRD), a partir de sus dos proyectos fundamentales (2013-2019 y 2020-2024).

Como **objetivos específicos** se plantean:

1. Determinar la pertinencia y coherencia de la intervención del Componente cada niño aprende de UNICEF Cuba, relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas, a partir de sus dos proyectos fundamentales.
2. Evaluar la eficacia y sostenibilidad de los resultados alcanzados por la intervención en el periodo, resaltando los enfoques género, inclusión, y participación de NNA en la reducción de riesgos de desastres en escuelas.
3. Proponer una teoría de cambio (TdC) de la intervención, armonizada a la TdC del Componente Cada niño aprende, que tenga en cuenta los supuestos, cuellos de botella, resultados de la implementación, así como las lecciones aprendidas, y recomendaciones de la presente evaluación.

5. ALCANCE DE LA EVALUACIÓN

El diseño y ejecución de esta evaluación se guía por el alcance exigido en sus TdR, los que a continuación se describen:

a. Alcance temporal

Esta evaluación cubre el período comprendido por ambos proyectos, tomando como punto de partida el inicio del primero (2013), hasta la implementación del segundo en la actualidad.

b. Alcance geográfico

Si bien la intervención ha sido desarrollada en diferentes provincias (ver ilustración 1 en la sección “2. Objeto de la Evaluación”), este trabajo se concentró en tres, y dentro de ellas, en un municipio. De esta manera, la evaluación se realizó en: Ciego de Ávila y Sancti Spíritus para el proyecto 1 y Santiago de Cuba para el proyecto 2. Esto responde al interés mostrado por el comisionado de esta, a partir de los altos riesgos de desastres que experimentan estos territorios; lo que se convierte en una oportunidad relevante para constatar los resultados de los proyectos. Los argumentos que sostienen ese alcance geográfico se exponen a continuación.

Ciego de Ávila, ubicada en la región central de Cuba, enfrenta diversos riesgos de desastres. La zona está expuesta a la temporada de huracanes, lo que aumenta el riesgo de inundaciones, fuertes vientos y marejadas ciclónicas, especialmente en áreas costeras y en comunidades con viviendas en mal estado. Además, la provincia tiene una topografía llana que la hace vulnerable a las inundaciones repentinas causadas por intensas lluvias. La deforestación y la degradación del suelo también aumentan el riesgo de deslizamientos de tierra. Aunque la actividad sísmica no es tan notable como en otras regiones, la ubicación de Ciego de Ávila en la placa tectónica del Caribe incrementa el peligro de terremotos y deslizamientos de tierra. Sumado a esto, la vulnerabilidad socioeconómica de ciertas áreas, caracterizadas por infraestructuras precarias y poblaciones con recursos limitados, dificulta la preparación y respuesta efectiva ante tales eventualidades. Al sur, pero sobre todo al norte, cuenta con extensas costas que la hacen vulnerable a los efectos de eventos meteorológicos adversos.

Sancti Spíritus también afronta varios riesgos de desastres cuyo origen radica en su ubicación geográfica y características naturales. Al estar situada en la región central de Cuba, se encuentra expuesta a eventos meteorológicos extremos como huracanes, tormentas tropicales e inundaciones, especialmente durante la temporada de lluvias. La presencia de ríos y embalses aumenta el riesgo de desbordamientos y crecidas repentinas que pueden afectar sus comunidades. Además, la provincia cuenta con áreas montañosas que pueden experimentar deslizamientos de tierra y avalanchas, especialmente en terrenos erosionados o deforestados. La vulnerabilidad socioeconómica de ciertas zonas, con viviendas precarias y limitado acceso a servicios básicos, también contribuye a aumentar el impacto de los desastres naturales en la población. Contar con planes de gestión de riesgos y medidas de preparación adecuadas para reducir los efectos adversos de estos eventos es fundamental.

Santiago de Cuba tiene su capital en una ciudad costera y eso la expone a amenazas como huracanes, tormentas tropicales y marejadas ciclónicas, que pueden causar inundaciones y daños significativos en la infraestructura y en la vida de sus habitantes. Además, la topografía montañosa de la región aumenta el riesgo de deslizamientos de tierra y avalanchas, especialmente durante periodos de lluvias intensas. El territorio también enfrenta riesgos asociados con la vulnerabilidad socioeconómica de su población, incluyendo la falta de acceso a vivienda adecuada, servicios básicos y sistemas de alerta temprana, lo que puede exacerbar los efectos de los desastres naturales. La provincia se caracteriza por estar ubicada en una zona de alta actividad sísmica, lo que la hace especialmente vulnerable a la ocurrencia de terremotos. La

combinación de estos factores hace crucial una adecuada planificación y preparación para reducir el impacto de los desastres en esta provincia y proteger la vida y los medios de subsistencia de sus habitantes.

En específico se trabajó en los siguientes municipios: Morón (Ciego de Ávila), Fomento (Sancti Spíritus) y Segundo Frente (Santiago de Cuba).

Quedan excluidos de esta evaluación otros territorios que no son de interés del comisionador. Específicamente Cienfuegos y Villa Clara para el proyecto 1; y Granma para el proyecto 2.

c. Alcance de la población

La presente evaluación intencionó la participación activa de los actores que han estado involucrados en diferentes momentos de la intervención. Estos son niños, niñas y adolescentes (*rights holders*) de comunidades vulnerables a múltiples riesgos de los territorios seleccionados a partir de los diagnósticos. En el caso de los NNA las edades se concentraron entre 8 y 14 años. Se incluyeron también las familias, y en especial los docentes en tanto *duty bearers*. El personal docente estaba comprendido por directivos institucionales y maestros/as frente al aula. También participaron directores zonales. Esta última figura se encontró exclusivamente en una escuela multigrado de zonas rural quien atendía a varias escuelas primarias de la zona, para coordinar todo el proceso educativo en las escuelas multigrado. Otros actores relevantes para la evaluación fueron el personal de las direcciones provinciales de Educación y los responsables de la actividad de Ciencia en estas estructuras⁹.

d. Alcance Sectorial

La evaluación se centró en el sector de Educación, dado el carácter principal de los proyectos en la intervención para la RRD.

e. Alcance documental

Se consultó y analizó una amplia documentación proporcionada por la coordinación de los proyectos, a excepción de los diagnósticos. Esto, no obstante, no constituyó una restricción para el alcance de la evaluación, pues la información pudo ser consolidada a partir de la triangulación metodológica y de fuentes de datos utilizada en la evaluación.

6. MARCO DE LA EVALUACIÓN

6.1 Criterios de la evaluación

La matriz de la evaluación se guía por los criterios de pertinencia, coherencia, eficacia y sostenibilidad¹⁰. Para cada uno se establece una pregunta general guía y al interior se establecen sub-preguntas que operan como indicaciones para profundizar en aquella. Todo lo cual queda estructurado de la siguiente manera:

PERTINENCIA: grado en que objetivos y diseño de la intervención y el seguimiento responden a necesidades, políticas e intereses de beneficiarios del país, pero también a prioridades globales; y lo siguen haciendo, aun cuando cambien las circunstancias. Como beneficiarios se entienden a individuos, grupos u organizaciones, destinatarias o no, que se benefician directa o indirectamente de la intervención; se pueden usar otros términos como: "titulares de derechos" o "personas afectadas".

Pregunta principal: 1. **¿Los resultados esperados por la intervención, a partir de ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo en términos de reducción de multirriesgos de desastres?**

Subpreguntas:

1.1 ¿Se han identificado los multirriesgos de desastres fundamentales en las comunidades donde se hallan enclavadas las escuelas? ¿Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados?

1.2 ¿Ha sabido adaptarse la intervención a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres? ¿Es necesario realizar ajustes programáticos para mejorar en la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en RRD y atender a las especificidades con enfoque de género o de grupos en situación de vulnerabilidad como NNA con discapacidades?

1.3 ¿La intervención se alinea adecuadamente a las estrategias del gobierno y el sector educativo en Cuba, respecto a la reducción de riesgos de desastres y la generación de resiliencias? ¿Existen espacios de mejora en la alineación de la intervención de UNICEF en RRD en escuelas?

1.4 ¿Cómo considera el proyecto las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, personas discapacitadas en sus estrategias de prevención y respuesta ante desastres garantizando una intervención equitativa y no discriminatoria?

⁹ El detalle de esta población se ofrece en el acápite de la muestra

¹⁰ Estos han sido propuestos por la Política de Evaluación de UNICEF según definiciones del United Nations Evaluation Group (UNEG), específicamente en: "Mejores criterios para una mejor evaluación - Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización," (OECD DAC Network on Development Evaluation, 2020). Traducción al español del documento, "Better Criteria for Better Evaluation" (OECD DAC Network on Development Evaluation, December 2019); disponible en: www.oecd.org/dac/evaluation.

1.5 ¿De qué manera el proyecto promueve la participación activa y la toma de decisiones de las mujeres y grupos de género diverso en todas las fases de la prevención, preparación y respuesta ante desastres, asegurando que sus voces y experiencias sean parte integral de las soluciones implementadas?

COHERENCIA: compatibilidad de la intervención con otras intervenciones en un país, sector o institución, atendiendo a dos dimensiones: interna y externa. La interna contempla sinergias y vínculos entre la intervención y otras realizadas por la misma institución/gobierno, así como la compatibilidad de dicha intervención con las normas y estándares internacionales pertinentes a las que se adhiere la institución/el gobierno. Por su parte, la coherencia externa considera la consistencia de la intervención con las intervenciones de otros actores en el mismo contexto. Esto incluye complementariedad, armonización y coordinación entre estos, así como el grado en que la intervención ofrece un valor añadido y a su vez evita la duplicación de esfuerzos.

Pregunta principal: 2. ¿Es compatible la intervención con las normas y estándares de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD?

Subpreguntas:

2.1 ¿Cuán consistente ha sido la implementación de ambos proyectos con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en escuelas?

2.2 ¿Han existido sinergias y complementariedad entre las acciones de ambos proyectos, y entre éstas y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RDD en escuelas?

2.3 ¿Cómo se ha producido la coordinación entre UNICEF y las instituciones educativas y comunitarias involucradas en ambos proyectos? ¿Qué aspectos de esta coordinación pueden considerarse buenas prácticas y cuales presentan áreas de mejoras?

2.4. ¿De qué manera el proyecto incorpora tanto la perspectiva de género como la de discapacidad en sus indicadores y metodologías de monitoreo y evaluación, garantizando que las intervenciones son coherentes con las realidades y desafíos enfrentados por personas con discapacidad y diferentes identidades de género?

EFICACIA: grado en el que la intervención ha logrado, o se espera que logre, sus objetivos y sus resultados; estos últimos diferenciados entre grupos. Supone considerar el progreso hacia los objetivos a lo largo de la cadena de resultados o trayectoria causal. La intención es atender a los resultados más directamente atribuibles a la intervención.

Pregunta principal: 3. ¿Ha logrado la intervención hasta el momento sus objetivos y resultados planificados, según el desempeño de sus dos proyectos consecutivos?

Subpreguntas:

3.1 Ha sido efectiva la intervención del Componente Cada niño aprende de UNICEF Cuba, en términos de:

– transversalización de la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales en las escuelas asociadas a los proyectos.

– nivel de capacitación de los docentes involucrados en las intervenciones para transversalizar la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales.

– estimulación y generación de la participación y empoderamiento de niños niñas y adolescentes.

– inclusión de NNA con enfoque de género y en situación de discapacidad y vulnerabilidades.

3.2 ¿Se han evidenciado resultados dispares de acuerdo a los diferentes territorios, tipos de escuelas, niveles de enseñanza que cubre la institución educativa, entre otros ejes transversales? ¿Qué factores explican estas diferenciaciones?

3.4 ¿Qué nivel de satisfacción con los resultados alcanzados hasta el momento por la Intervención de UNICEF en RDD en escuelas, expresan participantes de ambos proyectos?

3.5 ¿En qué medida ha contribuido el proyecto a reducir las vulnerabilidades y aumentar la capacidad de respuesta de las niñas y niños frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario previo a la implementación del proyecto?

SOSTENIBILIDAD: grado en que los beneficios netos de la intervención continúan o es probable que continúen. Incluye el análisis de las capacidades de los sistemas necesarios para que los beneficios se mantengan en el tiempo. Implica el análisis de la resiliencia, de los riesgos y de posibles disyuntivas. Comporta varias dimensiones: financiera, económica, social y medioambiental.

Pregunta principal: 4. ¿Hasta qué punto se consideran sostenibles los resultados de la intervención teniendo en cuenta el proyecto culminado y el que se encuentra en ejecución?

Subpreguntas:

4.1 ¿En qué medida los beneficios de la intervención han tenido una continuidad en el tiempo (una vez que se interrumpió la financiación externa en el caso del primer proyecto, en la relación entre el primer y el segundo proyecto, y según el transcurso del actual)?

4.2 ¿Se identifican ámbitos de la intervención que han sido claramente insostenibles en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños, niñas y adolescentes? ¿Qué lecciones se pueden extraer de esos ámbitos en términos de sostenibilidad?

4.3 ¿Qué factores pueden considerarse facilitadores u obstaculizadores, y en qué medida lo serían, para que el proyecto actual sea sostenible, en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños niñas y adolescentes en la RRD?

4.4 ¿Cómo ha preparado el proyecto a las comunidades locales, especialmente a educadores para mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género una vez finalizados los proyectos?

Para dar cumplimiento a los objetivos de la evaluación, se han derivado de los criterios anteriores una serie de preguntas e indicadores que permitan cualificar su alcance. Todo ello dio lugar a la Matriz de Evaluación, que contempla esos aspectos junto a las fuentes de información, indicadores y técnicas para la recogida de datos, que se puede consultar en el Anexo 10.

6.2 Otros criterios de evaluación

Esta evaluación forma parte del Plan de Evaluaciones de UNICEF Cuba del Programa de País aprobado para el ciclo de cooperación 2020-2024. Sigue los siguientes enfoques de forma transversal:

Género: se valoran las diferentes implicaciones de cualquier acción en materia de equidad de género. Se estudian los aprendizajes en la preparación de planes de reducción de riesgos de desastres asociados también a la reducción de las brechas de género.

Discapacidad: resulta relevante integrar la participación y consulta de beneficiarios y personas con diferentes discapacidades, con vistas a identificar los principales aprendizajes, lecciones aprendidas o barreras que pudieron presentarse en las acciones que se llevaron a cabo; así como trazar soluciones para superarlas en el marco de proyectos futuros.

Participación de los actores: implica conocer las percepciones, y/o valoraciones de los actores participantes de los proyectos en cuanto a su implementación, logros y limitaciones. Esto permitirá identificar las buenas prácticas y lecciones aprendidas que puedan potenciar la aplicación de la experiencia en otros contextos y/o iniciativas con similares destinatarios.

Derechos humanos: supone potenciar relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo, sin excepción. La intención es que esta evaluación sirva en la identificación de hallazgos que perfeccionen el trabajo del Componente para que continúe contribuyendo a lograr relaciones interculturales, intergénero e intergeneracionales inclusivas y no discriminatorias.

Durante el trabajo de campo, se intencionó la participación de la población objetivo en su diversidad, asegurándonos de que existiera una proporción adecuada de niñas y personas con discapacidad. Se han diseñado los instrumentos para la recolección de datos de manera que se adapten a las características de estudiantes de primaria, se elaboraron los cuestionarios y las entrevistas garantizando que sean sensibles al género, y se adaptaron los instrumentos dirigidos a la infancia para que fueran accesibles para personas con discapacidad y respetuosos de los derechos humanos.

Asimismo, los resultados en el informe final se reportarán desde un lenguaje inclusivo, no sexista, evitando estereotipos de género y respetando la diversidad de identidades, se destacarán las desigualdades y necesidades específicas en función del género, la discapacidad y los derechos infantiles, junto con recomendaciones específicas para abordarlas. En resumen, estos enfoques transversales se han integrado sistemáticamente en todas las fases de la evaluación.

6.3 Métodos para la recopilación, el análisis y el muestreo de los datos

El procedimiento metodológico comenzó con el análisis de la evaluabilidad de los proyectos o, lo que es lo mismo, la evaluación de evaluabilidad (EE). Este es un proceso que ayuda a identificar si la evaluación de este programa está justificada, es viable y proporciona información útil (Rick, 2021). En este caso, se tomó como referencia la guía propuesta por Casillas, C. *et al.* (2020), que incluye tres ejes de análisis: 1) calidad de la planificación; 2) sistema de información, seguimiento y evaluación y 3) gobernanza de la evaluación (utilidad, pertinencia y viabilidad de la evaluación). Al interior de cada una se atendieron a dimensiones e indicadores preestablecidos. Ver Anexo 3.

Así, se pudo constatar la disponibilidad y fiabilidad de datos y documentos relevantes para la evaluación futura. Además de la identificación de los sujetos de investigación claves. Todo ello tributó a justificar la utilidad y pertinencia de la evaluación.

El segundo momento de este proceso fue delimitar la propuesta metodológica, proceso que se describe a continuación.

6.3.1 Fundamentos de la metodología

Esta evaluación tuvo un abordaje metodológico mixto, donde se combinó el levantamiento y análisis de datos cualitativos y cuantitativos a partir de la matriz de evaluación. En esta se delimitan indicadores y preguntas específicas, que exhaustivamente contiene los criterios de evaluación establecidos en este proceso (ver Anexo 10). En el diseño de la evaluación, se utilizó un marco basado en los derechos, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, los Compromisos Básicos para la Infancia.

En lo cualitativo el acento estuvo dado en el trabajo con los testimonios, experiencias, aprendizajes de las personas involucradas, creencias, actitudes y comportamientos, y con los materiales del sistema de monitoreo de los dos proyectos y del Componente de Programa Cada Niño Aprende.

Lo cuantitativo se centró en identificar patrones en los datos que posibilitaran realizar generalizaciones sobre las fuentes y los contextos en los que se manifestaron los procesos estudiados.

Gracias al enfoque mixto se indagó sobre un mismo aspecto con diferentes agentes y empleando técnicas diversas, de modo que la triangulación en estos dos sentidos (sujeto individual/colectivo - técnica) asegurara tanto recoger la diversidad de criterios y vivencias, como detectar aquellas cuestiones que constituyen regularidades, o sobre las que existe mayor consenso. Este enfoque supuso tener flexibilidad en el diseño, desde la construcción de categorías analíticas y nuevas preguntas en coherencia con los objetivos, pero también con los ajustes que demandó el trabajo de campo. En ese sentido, el contacto directo con los actores, en referencia a las circunstancias contextuales de la intervención garantizó la objetividad del análisis. En esta lógica se incluyen a su vez los enfoques de género, equidad y derechos humanos en coherencia con los principios de UNICEF, mencionados anteriormente. Ello supuso su presencia en los instrumentos metodológicos, la selección de fuentes y muestras, además de la mirada analítica de los datos obtenidos.

En general se trata de un enfoque efectivo, que ayuda a explicar los hallazgos desde la perspectiva de todos los actores involucrados y nos acerca a una posición más objetiva sobre logros, dificultades y posibilidades futuras de la intervención. Pero sobre todo el perfeccionamiento de la teoría de cambio.

En el proceso evaluativo han participado los titulares y garantes de derechos clave en la realización de la evaluación (participaron NNA a través de metodologías adaptadas, se estableció un grupo de referencia, las partes interesadas participan como informantes y durante la recopilación de datos). La evaluación tuvo en cuenta a las personas con discapacidad, especialmente se seleccionó entre las escuelas a una Escuela espacial que agrupa a niños en situación de discapacidad, y se implementaron ajustes metodológicos a nivel de las técnicas de capturas de información, para permitir su inclusión como informantes clave de la evaluación. Los principios de igualdad de género y empoderamiento de las mujeres están integrados en el alcance de análisis de la evaluación. Los hallazgos, conclusiones y recomendaciones de la evaluación reflejan un análisis de género.

6.3.2 Instrumentos de recolección de la información

Para el levantamiento de los datos se aplicaron varias técnicas según los objetivos establecidos. A continuación, se describe cada una atendiendo a ventajas, desventajas y relevancia en esta evaluación.

El **análisis de documentos** fue por donde se comenzó el levantamiento de la información. Esto permitió acceder a una variedad de fuentes escritas para delimitar los marcos programáticos y normativos, documentos de política e instrumentos nacionales e internacionales relacionados con el objeto de evaluación. Fue desafiante porque el volumen de la documentación era alto, y su nivel de organización era bajo. En el Anexo 2 se listan los documentos considerados por el análisis documental.

A continuación, se realizaron **entrevistas en profundidad** a personas claves de la intervención. Su selección partió del criterio de que hubieran desempeñado roles claves. Se consiguió involucrar a todos/as los coordinadores nacionales y provinciales que han sido parte del proceso en los territorios elegidos. A través de esta técnica, la evaluación también se acercó a las vivencias y valoraciones de los gestores de las provincias Ciego de Ávila, Sancti Spíritus y Santiago de Cuba¹¹. Esto enriqueció el conocimiento sobre los efectos, resultados, logros y desafíos de la intervención desde la perspectiva de los actores.

La **encuesta** se aplicó entre metodólogos municipales, docentes, directivos y familias. Fue muy útil para que personas con poca disponibilidad pudieran participar. La intención fue captar la perspectiva de los beneficiarios de dichos proyectos, como una forma de triangular con el análisis de documentos y con la percepción de los gestores nacionales/provinciales. Se realizaron dos tipos de encuestas con muestras

¹¹ Ver en Anexos 5.1 y 5.2 las guías de entrevistas.

diferenciadas: 1. cara a cara (F2F) para docentes y familia de los lugares que se visitaron¹² y 2. auto-administrada online para los actores participantes de ambos proyectos¹³.

En el caso de las familias de II Frente, se sustituyó la encuesta por la técnica de grupo focal debido a la dificultad de reunir una amplia cantidad de familiares, y porque esta técnica brinda mayor posibilidad de obtener las vivencias y memorias recientes de los/as participantes de un proyecto en curso.

Las **técnicas indirectas**¹⁴ constituyen un enfoque innovador a la metodología de trabajo con la población infantil y adolescente de interés en este caso. En este sentido fueron muy efectivas para el trabajo con niños y niñas dada su naturaleza lúdica y flexible. Involucró el uso de dibujos y completamientos de frases, útiles para proyectar ideas, conocimientos y experiencias. El dibujo se empleó con niños/as de primaria y con NEE. A los primeros, se les invitó a realizar un dibujo colectivo, de manera que esa construcción grupal, permitiera el levantamiento de datos, pues al decidir: figuras, colores o disposiciones de objetos en el papel, se pueden constatar los conocimientos adquiridos por estos. Luego, lo presentaban al resto de participantes de la sesión. Se debatían las ideas planteadas por ellos y la coordinación completaba con informaciones y conocimientos su formación en RRD. Por otra parte, una observadora registraba todo lo que acontecía, apoyándose en una guía de observación¹⁵. Se grabaron las explicaciones que iban haciendo niños y niñas sobre sus dibujos, se transcribieron y se les hizo análisis de contenido. En el caso de niños/as con NEE, el dibujo fue individual y se les invitó a comentar la historia que habían dibujado. Se grabaron y transcribieron sus discursos, y luego se les realizó el análisis de contenido.

El **completamiento de frases** se utilizó para indagar sobre la subjetividad de los individuos en edad adolescente con relación a conocimientos, experiencias e ideas sobre los RRD y estrategias de enfrentamiento, etc. De manera anónima se compartían algunas frases y se intercambia sobre medidas de prevención y enfrentamiento para contribuir a la formación en RRD.

Cada sesión tuvo un tiempo de duración de dos horas aproximadamente y fue facilitado por las dos responsables de la evaluación. Se procedió con anterioridad a la firma de un consentimiento informado de los adultos a cargo, a propósito de la actividad a ser realizada.

6.3.3 Estrategia de análisis de datos:

El marco de análisis atendió todas las dimensiones de la evaluación, las que se transversalizan por los enfoques de género, equidad y discapacidad (tenido en cuenta inicialmente en la selección muestral, y luego en el diseño de las técnicas e instrumentos de captura de datos). El análisis se guió por la triangulación metodológica que permite integrar datos desde diferentes perspectivas a partir de las técnicas aplicadas. Esta integración favorece la validez y confiabilidad de los hallazgos. La intención fue contrastar, por ejemplo, las visiones de los gestores de la intervención con la de los destinatarios o comprobar en la vida cotidiana de las escuelas los logros identificados a partir del análisis de los documentos del proyecto. Esta lógica precisa, como un paso previo, la organización y análisis de los resultados obtenidos por cada técnica, las cuales tienen sus propias dinámicas de procesamiento.

El análisis fue similar para documentos y entrevistas, pero su organización difiere para las dos primeras. Los documentos fueron clasificados según su esencia: 1) jurídica-normativa gubernamental, organizacional (UNICEF), medioambiental y educativa; 2) diseño de los proyectos; 3) seguimiento/monitoreo y 4) productos comunicativos generados por los proyectos. Mientras, las entrevistas se sometieron a una transcripción selectiva en función de las preguntas de la matriz. Una vez organizados los datos provenientes de ambas técnicas, se pasó al proceso de categorización que es similar. Esto es, identificación de unidades de significación (tema, palabra, concepto, frase, idea) que luego se clasifican en categorías/códigos bien definidos, aunque susceptibles de ser mejorados según lo que emane de otras técnicas. Posteriormente se registran las más recurrentes para identificar un eje común de argumentación, atendiendo siempre a los objetivos de la investigación.

Los cuestionarios fueron analizados con el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), específicamente distribución de frecuencias de todas las variables levantadas, diferenciando el proyecto correspondiente, en la búsqueda de percepciones diferenciadas de cuáles han sido sus logros, desafíos y posibles potencialidades.

Las técnicas indirectas tienen procesamiento diferente según su particularidad. El dibujo se interpreta no solo por los contenidos, sino por la disposición, tamaño y cuidado de las figuras, la presencia o no de seres humanos, los colores empleados, entre otros elementos.

¹² Ver Anexo 5.4 y 5.5 respectivamente.

¹³ Ver Anexo 5.3

¹⁴ Ver Anexo 5.6

¹⁵ Ver Anexo 5.7

Por su parte, el completamiento de frases admite contabilizar las veces que se repite una palabra o una idea, pero se trata más de una interpretación cualitativa que destaque los elementos de mayor significación para los sujetos.

De esta manera, todos los datos levantados se sistematizaron en función de preguntas y dimensiones de la evaluación, posteriormente integrados de manera articulada. Se trianguló la revisión documental con los datos de entrevistas, cuestionarios y técnicas indirectas. Así, se ofrecieron respuestas a las preguntas ajustadas a los indicadores de trabajo. La intención fue ofrecer los hallazgos más significativos en términos de pertinencia, coherencia, eficacia y sostenibilidad de la intervención.

Una parte esencial del análisis fue identificar la teoría de cambio latente y perfeccionarla de manera tal que tuviera en cuenta supuestos, pero también las preguntas de este estudio y los resultados recopilados a través de las diferentes técnicas que permitieron identificar cuellos de botella, impactos, lecciones aprendidas y recomendaciones de la evaluación realizada. Su construcción se basó en tres momentos:

1. Deductivo: revisión de otras teorías de cambio conformadas para el fortalecimiento de capacidades vinculadas a la resiliencia ante situaciones de riesgo y la que se corresponde con el componente 2 del programa país. Todo ello para llegar a un consenso de los principios que deben conducir a un cambio efectivo.
2. De contrastación: los principios establecidos, una vez que se expresaron en indicadores medibles, se cotejaron con los datos obtenidos en la realidad empírica.
3. De configuración: a partir de una lógica inductiva se construyó la propuesta teórica final, atendiendo a los componentes esenciales de una teoría del cambio: insumos (input), resultados/salidas (output), efectos (outcome) e impacto (impact). Todos estos sin obviar el contexto.

Se trata de un modelo circular que parte de la revisión conceptual, se adentra en la realidad concreta y vuelve a ella para contrastarla y perfeccionarla. La intención es reflexionar sobre: ¿qué se ha logrado?, ¿cómo se ha producido el cambio en el contexto de la respuesta? Y ¿qué supuestos y riesgos implica la teoría?

6.3.4 Muestra

La evaluación contempló dos tipos de universos, tal y como expone la siguiente tabla. De un lado, toda la información documental y, del otro, los actores involucrados, diferenciados por roles asumidos durante la intervención. En relación con estos últimos, la evaluación se concentró en el nivel nacional, provincial y municipal de ambos proyectos.

En cuanto a los destinatarios la selección se realizó a través de muestreo no probabilístico discrecional o intencional, que consistió en elegir intencionalmente a actores que se consideraban que podían proporcionar información relevante sobre los distintos aspectos a analizar. Los actores invitados a participar fueron cuidadosa e intencionalmente seleccionados por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre las dimensiones a indagar en este proceso evaluativo en municipios específicos de algunas provincias. Así para el proyecto 1 se visitó el municipio Morón de Ciego de Ávila y Fomento en Sancti Spíritus; mientras que para el proyecto 2 el II Frente en Santiago de Cuba. Estos han sido elegidos debido a sus diferencias en cuanto a características topográficas y riesgos de desastres.

Tabla 6 Escuelas y comunidades seleccionadas de alto riesgo de desastres naturales, peligros y vulnerabilidades

Municipio	Características		Riesgos de desastres		
	Diferentes	Comunes	Diferentes	Comunes	
MORÓN	Urbano, con pequeñas elevaciones al norte y costa norte pantanosa	Llano	Erosión costera.	Inundaciones marítimas	Huracanes. Tormentas tropicales
FOMENTO	Urbano, con algunos ríos y arroyos		Sequías.		
II FRENTE	Rural	Montañoso	Sismos. Erosión. Arrastre de materiales. Escorrentía .	Deslizamiento	Incendios.

Fuente: Elaboración propia

En el conjunto de los tres municipios seleccionados se delimitó una muestra de escuelas que garantizaran cierto equilibrio entre zona geográfica (urbana-rural, montañosa-costera), niveles de enseñanza (escuelas primarias, secundarias, mixtas y especial), estructura (graduadas, multigrado) y organización (externa, semi-interna e interna). Ello garantizó la mayor diversidad posible de instituciones involucradas en los proyectos y así controlar, en cierto sentido, los matices que puedan encontrarse. La distribución de las escuelas se presenta a continuación:

Tabla 7 Características de los centros educativos por territorios

MUNICIPIO	ESCUELA	Características
Morón	William Soler Ledea	Primaria/seminternas/graduadas
	Francisco Gonzalo Marin	Secundaria/externa/graduadas
Il Frente	Mártires del Moncada	Primaria/rural/montañosa/graduadas
	Emilio Bárcenas	Primaria/rural/montañosa/graduadas
	Conrado Benítez García	Especial/rural/montañosa/graduadas
Fomento	Ruta Escolar "Sabino Hernández"	Primaria/rural/montañosa/multigrado
	Fidel Claro	Secundaria/externa/graduadas

Fuente: Elaboración propia.

El método de muestreo se ajustó a cada técnica por aplicar y las circunstancias en el acceso al campo. El procedimiento utilizado en cada técnica es explicado a continuación.

La **entrevista en profundidad** se realizó al total de actores involucrados en la gestión de los proyectos a nivel nacional y provincial. De los tres municipios visitados en el trabajo de campo, se entrevistaron a dos de los tres coordinadores de los municipios (la persona faltante había fallecido).

Para la **encuesta** se consideró un muestreo intencional no probabilístico para las dos modalidades (cara a cara F2F y online). La encuesta cara a cara se aplicó a un grupo de docentes y familia. La encuesta online, elaborada en Google Forms, se empleó con participantes de los proyectos 1 y 2, de territorios no visitados en el trabajo de campo.

Para las **técnicas indirectas** se utilizó un muestreo intencional. Fueron criterios de intencionalidad el grado y el sexo de forma que se garantizara un equilibrio proporcional.

Independientemente de la técnica de muestreo utilizada, los sujetos seleccionados cumplieron con el criterio de haber estado involucrados en la intervención durante un período suficiente. Este requisito es fundamental para garantizar la obtención de información relevante sobre los resultados y efectos alcanzados.

La muestra final incluyó 273 sujetos, divididos en 129 adultos (107 femenino y 19 masculino) y 144 NNA (80 femenino y 64 masculino). Tal como muestra la tabla a continuación¹⁶.

Tabla 8. Número de personas consultadas en la evaluación por tipo de actor, sector sexo⁵⁰

Actor	Entrevista			Encuesta (F2F)				Encuesta online				Grupo Focal			Completamiento de frases			Dibujos			TOTAL
	F	M	Total	F	M	NR	Total	F	M	NR	Total	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total	
Nacional	3	2	5																		5
Provincial	2	2	4																		4
Municipal	2	1	3					2	1		3										6
Docentes ¹⁷				47	6	2	55	13	2	1	16										71
No docentes								3			3										3
Alumnos														26	25	51	54	39	93		144
Familia				17	2		19					18	3	21							40
Total	7	5	12	64	8	2	74	18	3	1	22	18	3	21	26	25	51	54	39	93	273

Fuente: Elaboración propia

Para el **análisis de documentos** fueron consultadas el 100% de las fuentes documentales disponibles vinculadas a los proyectos que se evalúan y al componente 2 del Programa de País. Este análisis transversalizó toda la evaluación: desde la elaboración de las hipótesis de trabajo hasta la entrega de la propuesta de borrador del Informe Final. En Anexo 2 se listan los documentos que fueron consultados y analizados para responder a las diferentes preguntas de evaluación (según se detalla en matriz). Estas se presentan clasificadas por tipo (marco programático y normativos a nivel de país, instrumentos internacionales y nacionales que pautan el funcionamiento de UNICEF; diseño, ejecución y monitoreo, materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos) y fecha de publicación.

¹⁶ La distribución de la muestra según técnicas por territorio, escuela y rol dentro de la intervención se encuentra detallada en el Anexo 14. En los análisis no se identifica qué tipo de instancia participó para mantener resguardo de la confidencialidad.

¹⁷ Como tal se incluyen directivos, maestros frente al aula y especialistas (bibliotecario/a, computación, instructor/a, etc.)

6.3.5 Límites de la evaluación y medidas de mitigación

Para conducir la evaluación del proyecto en cuestión fue preciso establecer su evaluabilidad, lo que permitió delimitar alcances, límites de la evaluación, sesgos y las medidas para mitigar los mismos. Esto se refleja en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 9 Limitaciones de la evaluación y medidas de mitigación

Limitaciones	MEDIDAS de mitigación
La reconstrucción del contexto o de las dificultades identificadas no explicitó las fuentes de información utilizadas. Solo se encontró una memoria escrita del proceso para el proyecto 1 (Valdez, O. 2020). Tampoco se encontraron los diagnósticos y sus conclusiones, como fase previa para la implementación de los proyectos.	Entrevistas a los protagonistas, a partir de indicadores que permitieron identificar ¿quién? ¿en qué fase del proceso? y ¿para qué? participó o no, cada actor involucrado en el mismo.
Como los informes de monitoreos fueron realizados por los responsables, tanto de guiar como ejecutar la intervención, no se explicitan todos los problemas detectados, al asumir que ello supone mal trabajo de los actores implicados. Es usual identificar solamente la dimensión evaluativa del monitoreo por encima de la propositiva.	Triangulación de fuentes y técnicas de investigación para un levantamiento de información objetiva.
El primer proyecto concluyó hace cerca de 5 años, y en algunos territorios hace 10. Ha pasado la pandemia Covid y una fuerte crisis socioeconómica, lo cual hizo difícil encontrar beneficiarios, interlocutores y decisores que jugaron un rol en el mismo.	Se localizaron vía WhatsApp a implicados en proyecto 1 y se les hizo entrevista online. Se logró facilitar el recuerdo y la reconstrucción colectiva.
El segundo proyecto que se está evaluando no ha concluido, por lo que medir sus resultados en términos de eficacia es parcial.	Focalizar la evaluación de este proyecto en los logros y resultados intermedios alcanzados hasta el momento. Esto proporcionó una visión parcial pero significativa del progreso y los impactos preliminares del proyecto. Asimismo, se examinó en profundidad los procesos, experiencias y percepciones relacionadas con la intervención en curso.
El contexto en el que se realizó la evaluación supuso grandes retos por la potencial ausencia de una buena parte de los sujetos de la intervención ya que el país tiene un alto saldo migratorio.	A pesar de los esfuerzos, no se consiguieron contactos de personas emigradas.
Papel gubernamental que desempeñan muchos de los actores involucrados, lo que atenta en su imparcialidad con respecto a la gestión local durante la intervención	Recopilación de información a partir de diversas fuentes (triangulación), lo que permitió disponer de un conjunto de indicadores para obtener información objetiva.
Distancia grande y sitios distantes para coordinar con antelación el trabajo de campo en detalle.	Se planificó el trabajo de campo en un periodo de tiempo previamente concertado con las autoridades pertinentes. Se tuvo flexibilidad para cambiar técnicas y horarios.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.6 Normas de Evaluación y Consideraciones Éticas

La evaluación cumplió con las normas y estándares de evaluación de Naciones Unidas (establecidos por el Grupo de Evaluación de Naciones Unidas, UNEG). Tuvo un carácter externo y se trabajó de manera independiente, con base a la evidencia empírica, buscando fuese válida y por supuesto confiable.

Generales

Para asegurarnos que la evaluación fuera efectiva y proporcionara recomendaciones valiosas, el trabajo estuvo guiado por los siguientes principios éticos¹⁸:

1. El aprendizaje en el centro: la estrategia de trabajo estuvo enfocada en la elaboración conjunta de aprendizajes y lecciones aprendidas. Especialmente con niñas, niños y adolescentes, no solo se hicieron ejercicios de recopilación de información sino que se realizaron acciones formativas sobre RRD.
2. Integridad: el trabajo se realizaba con honestidad y respeto, asegurándonos que la evaluación se llevara a cabo libre de cualquier conflicto de interés, prejuicio o sesgo que pueda influir en los resultados y conclusiones.
3. Imparcialidad e Independencia: se proporcionan valoraciones equilibradas y libres de sesgos, debido a presiones o intereses externos.
4. Participación: se integraron a todas las partes interesadas, incluidos los/as beneficiarios directos de los proyectos para asegurar múltiples perspectivas y experiencias.
5. Inclusión activa y significativa de niños, niñas y adolescentes: fue esencial escuchar y contar con sus voces, perspectivas y experiencias. Las metodologías y herramientas de evaluación empleadas fueron adecuadas y amigables para la edad, y se garantizó un ambiente seguro y propicio en el que se sintieran cómodos y empoderados para compartir sus opiniones y preocupaciones. Ver más adelante, detalles al respecto.
6. Transparencia: se mantuvo un proceso abierto y se comunican claramente, el propósito, el alcance y los métodos, hallazgos y recomendaciones para que sean comprensibles y accesibles para todas las partes involucradas.
7. Respeto por las personas: se respetaron los derechos, la dignidad y los valores de todos/as los/as participantes y evitando cualquier forma de daño.
8. Confidencialidad: Garantizamos que el manejo de la información personal durante la recolección, almacenamiento y comunicación preserve la confidencialidad, respetando así la privacidad de todos/as los/as participantes y organizaciones, adhiriéndonos a leyes y políticas relevantes respecto a la protección de datos.
9. Perspectiva de Género: Consideramos las diferencias de género y aseguramos que la evaluación identifique y aborde cuestiones relacionadas con género y desigualdades. Para cada aspecto relevante de la evaluación se analizó cómo el género influía. Se utilizó un lenguaje inclusivo.
10. Enfoque de inclusión: Nos aseguramos que la evaluación reconociera, respetara y reflejara las diversas necesidades, experiencias y perspectivas de todos los grupos sociales, en particular aquellos que suelen ser marginados o sub-representados, desde la recopilación de datos hasta la formulación de recomendaciones.

Las **medidas a implementar para asegurar dichos principios** fueron:

1. La evaluación que alcanzó los diferentes ámbitos geográficos (rural, urbano, costero, montañoso) así como las diferentes estructuras escolares (primaria, secundaria, multigrado, etc.) para asegurar incluir a todos los grupos sociales.
2. Socialización de información detallada sobre el proceso de evaluación y las decisiones tomadas, incluyendo datos, metodologías y supuestos utilizados.
3. Obtención del consentimiento explícito de las personas para recopilar, utilizar y almacenar sus datos personales, guardando de manera estricta la documentación como forma de asegurar que se respetaran sus derechos de privacidad. La información obtenida fue usada solo para los fines de la evaluación.
4. Los instrumentos de aplicación para el trabajo de campo se revisaron y aprobaron por un Comité de Ética, en especial los de trabajo con NNA.

Cuestiones éticas para el trabajo con la infancia

La evaluación fue objeto de revisión ética y obtuvo la certificación ética (Anexo 9). Cuando se involucra a niños en evaluaciones o medidas de mitigación, como es el caso, es crucial adoptar enfoques sensibles y adaptados a sus necesidades específicas. A continuación, describimos algunas medidas especiales que se tomaron:

¹⁸ Muchos de ellos inspirados por los principios éticos del Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (GENU)

- El diseño de los instrumentos se revisó por un Comité de Ética, el cual dictaminó que se cumplían los requisitos éticos obligatorios del trabajo con NNA. Ver Anexo 9.
- Se solicitó la firma de un consentimiento para la participación de los/as niños/as y adolescentes en la evaluación que fue firmado por figuras tales como padres, madres o tutores. Ver en Anexo 6.
- Se veló porque la realización de actividades fuera en instalaciones donde estuviera garantizada la protección y la seguridad de los/as niños/as y adolescentes. Se le prestó atención a una niña que se sintió mal durante una de las sesiones.
- Antes de comenzar a trabajar con los/as niños/as y adolescentes, de manera clara y comprensible, se les comunicó el propósito de la actividad y se les invitó a participar. Estuvimos preparadas para aceptar una negativa sin emitir juicio alguno, aunque finalmente no sucedió.
- En el encuadre de las sesiones (reglas de participación que se establecen al inicio) se definió el respeto por la diversidad de opiniones y por el derecho a que todos/as y cada uno/a se expresen. Se veló por si alguien tenía menos participación, tuviera oportunidad de expresarse mediante preguntas.
- Se utilizó un lenguaje y formatos de comunicación afines para cada edad.
- Se legitimaron las emociones asociadas al tema de desastres y se les proporcionó un entorno emocional de apoyo, que les permitiera procesar cualquier preocupación o ansiedad surgida.
- No se recogió el nombre de los NNA participantes para garantizar el anonimato. Además, para el archivado de los documentos y audios se utilizó un protocolo establecido de antemano. Ver Anexo 7.
- Culminado el proceso evaluativo los resultados fueron comunicados a las partes interesadas y se hicieron versiones adaptadas a la infancia, así como a niños/as con NEE.

Estos principios y prácticas aseguran que la evaluación tenga los más altos estándares de conducta ética de las Naciones Unidas.

6.3.7 Gobernanza y Control de calidad

Para asegurar la calidad y el rigor en el proceso de evaluación, además del control de calidad interno del equipo evaluador, se contó con la asistencia y supervisión de las Oficiales de Monitoreo y Evaluación, y Educación de la Oficina de UNICEF en Cuba. Este equipo desempeñó un papel clave en la validación del proceso de evaluación, el seguimiento de la calidad de los productos entregables y la provisión de comentarios valiosos que ayudaron a mejorar dichos productos. Cada entregable fue revisado bajo el mecanismo de supervisión establecido por la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe (LACRO). Los entregables intermedios fueron validados por un grupo de referencia, con participación de los actores clave y del Gobierno.

El equipo evaluador tuvo acceso a guías y documentos de referencia que le permitieron diseñar y llevar a cabo la evaluación siguiendo los estándares de calidad requeridos por UNICEF

7. HALLAZGOS

Los hallazgos se presentan a partir del análisis integrado de los datos recopilados. El propósito es valorar en qué medida la Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas ha contribuido a formar capacidades para el diseño e implementación de planes de reducción de riesgos en NNA de comunidades vulnerables a multirriesgos. Se estructuran atendiendo a las preguntas de la evaluación para cada una de sus dimensiones, las cuales son conceptualizadas. Los juicios evaluativos se basan en la evidencia recogida a través de las diferentes técnicas antes detalladas.

7.1 Pertinencia

En los marcos de esta evaluación el criterio de pertinencia es entendido como el grado en que objetivos y diseño de la intervención y el seguimiento responden a necesidades, políticas e intereses de beneficiarios del país, pero también a prioridades globales; y lo siguen haciendo, aun cuando cambien las circunstancias. Como beneficiarios se entienden a individuos, grupos u organizaciones, destinatarias o no, que se benefician directa o indirectamente de la intervención; se pueden usar otros términos como: "titulares de derechos" o "personas afectadas".

¿Los resultados esperados por la intervención, a partir de ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo en términos de reducción de multirriesgos de desastres?

Las respuestas a las sub-preguntas sobre Pertinencia que se encuentran a continuación muestran que los resultados de la intervención son pertinentes para el sector educativo, alineándose con las estrategias gubernamentales en Cuba y el proceso de generación del III Perfeccionamiento del MINED, además de integrar la participación de diversos actores y la identificación de riesgos en las comunidades. En el caso del proyecto 2 se han implementado adaptaciones contextuales mediante capacitaciones virtuales y el trabajo con escuelas especiales, pero aún existen deficiencias para alinearse con cuestiones vinculadas a las concepciones más actuales sobre resiliencia, así como para considerar las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, y personas discapacitadas.

7.1.1 ¿Se han identificado los multirriesgos de desastres fundamentales en las comunidades donde se hallan enclavadas las escuelas? ¿Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados?

El 100% de los coordinadores/as nacionales y provinciales afirman que, en ambos proyectos, las comunidades se seleccionaron a partir de los estudios de PVR (peligro, vulnerabilidad y riesgo) realizados por el CITMA y el Estado Mayor Nacional de la Defensa Civil. Luego el diálogo con el MINED definió, dentro de estas comunidades, cuáles escuelas se involucraban en el proyecto.

La mayoría de la muestra afirma que se identificaron los múltiples riesgos de desastres de sus comunidades¹⁹. Así lo reflejó:

- El 78% de los/as actores municipales de ambos proyectos
- El 100% madres y padres del Proyecto 2.
- El 90% de los/as docentes del Proyecto 1 y el 100% del Proyecto 2.

Este se pudo constatar en las entrevistas de coordinadores provinciales, quienes, al explicar el procedimiento seguido para la implementación de ambos proyectos, coincidieron en partir de un diagnóstico de las comunidades, con énfasis en los RRD locales. Otras fuentes de información que corrobora lo anterior son los planes anuales de la intervención en su paso por cada territorio. Por ejemplo, en Sancti Spiritus, entre las acciones para la ejecución de la actividad en correspondencia con el producto y el efecto para el logro del resultado se menciona realizar el diagnóstico de la situación actual del país, en especial la provincia y municipios de los proyectos, en relación con las necesidades educativas y políticas en Educación sobre Cambio Climático (CCE), la Educación para la preparación para desastres y reducción del riesgo de desastres (RRD) y la educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)). Igualmente, en el plan de trabajo anual para Santiago de Cuba (2022) se establecía como tarea, diagnosticar en escuelas, comunidades y municipios seleccionados los principales riesgos y multirriesgos de desastres, afectaciones del cambio climático por parte de alumnos y docentes. Ello se corresponde con lo encontrado en algunas relatorías revisadas de los primeros seminario-talleres, como primera fase de los proyectos, donde se menciona la participación de especialistas del CITMA para dar cuenta de los estudios de PVR y de conjunto con los talleristas sintetizar los principales RRD del municipio y comunidad correspondiente.

¹⁹ Durante la evaluación no se tuvo acceso a los diagnósticos del proyecto, ni los estudios de PVR que permitieran corroborar la identificación de los múltiples riesgos de desastres en las comunidades. Solo se tuvo los testimonios de las personas involucradas en el proyecto. En ese sentido, se asumió que si más del 80% de los/as participantes de la evaluación afirmaban una cuestión, se asumía como verdadera.

Esto parece indicar que, en las escuelas y comunidades, se realizó la identificación de los multirriesgos. No obstante, habría que revisar la participación de las familias del Proyecto 1 en este proceso, en tanto solo 42% de los padres y madres encuestados/as coincidieron en afirmar que se habían identificado.

En todas las escuelas visitadas, de ambos proyectos, los directivos refirieron que los mapas de multirriesgos habían sido realizados por niños/as que identificaron los múltiples riesgos de su comunidad. También fue afirmado por coordinadores provinciales, nacionales y por docentes²⁰. Coincidían en que niños, niñas y adolescentes señalaron riesgos que no habían sido pensados anteriormente por los adultos.

El 100% de los coordinadores nacionales, provinciales y municipales de ambos proyectos aseveran la incorporación de temas sobre RRD en los planes de estudios formales y en las actividades no formales. En realidad, esto responde a lineamientos que la política educativa había establecido a tono con la Educación Ambiental y la Tarea Vida. Sin embargo, la implementación del proyecto 1 y posteriormente el 2, favorecieron la puesta en práctica de estos objetivos de manera más efectiva a través de sus capacitaciones, recursos, maneras de hacer y actualizaciones. Todo ello creó condiciones más favorables a la concreción de aquellos lineamientos. Incluso al fundirse en un mismo actor política e intervención las influencias mutuas son más evidentes. Es preciso recordar que los metodólogos de ciencia y de educación ambiental de las diversas estructuras del sistema asumieron los roles de coordinación.

En cuanto a los planes de estudios formales, la revisión documental reveló las siguientes coincidencias entre contenidos curriculares y riesgos identificados:

- **Huracanes, inundaciones, incendios forestales, tormentas y fuentes vientos identificados como riesgos en escuelas de Proyecto 1 y 2:** tienen correspondencia con las orientaciones metodológicas de EL Mundo en que Vivimos de 1er grado se trabajan los cambios bruscos en la naturaleza (ciclones y huracanes).
- **Incendios identificados como riesgos en escuelas de Proyecto 1 y 2:** en el programa de la asignatura Defensa Civil de 10mo grado, se trabajan los incendios en la institución educativa, medidas para socorrer a las personas, evitar pérdidas humanas y recursos materiales.
- En las orientaciones metodológicas de la asignatura Defensa Civil de 10mo grado aparecen las intensas sequías y se abordan la clasificación de los tipos de desastres en naturales, tecnológicos y sanitarios.

El análisis documental también arrojó que uno de los objetivos explícitos en los planes de estudio de todas las enseñanzas en Cuba, es la comprensión y cuidado del medio ambiente por parte de los estudiantes:

- Primaria: “Mostrar una actitud positiva y responsable (...) al reconocer los diferentes componentes del medio ambiente, su conservación, la preservación de la vida, el entorno y el patrimonio” (Sánchez y coautores, 2019)²¹
- Secundaria: “Demostrar una actitud positiva, creadora y responsable ante el medio ambiente (...)”²².
- Preuniversitaria: “... actitud responsable ante el medio ambiente (...), la utilización y conservación de sus recursos para el desarrollo sostenible, así como las vías de mitigación y adaptación al cambio climático” (Ramos y Jardinot, 2022)²³

Desde edades tempranas se familiariza al estudiantado con posibles desastres naturales, tal como se encontró en el laminario de la asignatura “El mundo en que vivimos” de 1er grado.

Ilustración 5 Láminas referidas a desastres naturales incluidas en el currículo escolar de primaria



La revisión de planes de clases y actividades complementarias durante la visita de campo también lo confirmó:

1) Actividades formales

Se encontraron en las escuelas visitadas del proyecto 2 las siguientes coincidencias:

- **Matemática:** problemas matemáticos relacionados con la cantidad de viviendas afectadas por un

²⁰ La evaluación no tuvo acceso a fotos y otras pruebas sobre la construcción de los mapas de riesgo. Por tanto, se asumió que si varios testimonios de diferentes actores, niveles y proyectos coincidían en la misma afirmación, se tomaba como verdadera.

²¹ Sánchez, M.R. y coautores (2019) *Plan de estudio educación primaria*, la habana: editorial pueblo y educación.

²² Revilla Vega, A. y coautores (2020) *Plan de estudio educación secundaria*, la habana: editorial pueblo y educación.

²³ Ramos Cuza, M. A. y L. R. Jardinot Mustelier (2022) *Plan de estudio del nivel educativo preuniversitario*, la habana: editorial pueblo y educación.

huracán.

- **El Mundo en que vivimos:** descripción de láminas con huracanes, incendios e inundaciones marítimas. Análisis de medidas para enfrentarlos.
- **Formación Ciudadana:** Redacción libre sobre los desastres naturales que más afectan y las acciones de la población y de la defensa civil para reducir los riesgos que implican.
- **Español:** dictado con palabras como caminar, deslizar, estudiar, mitigar, huracán, correr, llorar, evacuar, reducir.

2) Actividades complementarias

- **Círculo de Interés “Ante los ciclones, alerta”** plantea las siguientes acciones:
 - “Observar a través de videos el azote de diferentes ciclones en nuestro país”.
 - “Realizar campañas de divulgación de las medidas que debemos tener en cuenta ante un evento de esta magnitud”.
 - “Dramatización de escenas que reflejen actitudes a tener en cuenta en las diferentes etapas”.
- **Círculo de Interés “Limpiando mi planeta”**
 - “Limpieza de la orilla del río, eliminado los desechos arrojados”.
 - “Siembra de posturas de árboles frutales y maderables del banco de postura de la institución”.

7.1.2 ¿Ha sabido adaptarse la intervención a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres? ¿Es necesario realizar ajustes programáticos para mejorar en la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en RRD y atender a las especificidades con enfoque de género o de grupos en situación de vulnerabilidad como NNA con discapacidades?

Según las entrevistas realizadas a los coordinadores nacionales, en el proyecto 1 se produjeron las siguientes modificaciones:

- Se incluyó capacitación en género, inicialmente no prevista.
- Se incorporó la noción de inclusión para aquellos/as niños/as insertados/as en la enseñanza regular.

Estas modificaciones parecen estar dadas por procesos de toma de mayor conciencia a nivel nacional sobre estos temas. Entre el 2016 y el 2017, en el marco del VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), se redactaron documentos y lineamientos²⁴, que fueron discutidos por la población donde los temas de género y discapacidad se visibilizaron. A continuación, ponemos algunos ejemplos de cómo estas temáticas se abordaron en el proceso de elaboración de estos documentos y se cristalizaron en artículos, principios y objetivos de la nación.

Tabla 13 Regulaciones normativas nacionales según la inclusión de las dimensiones género y discapacidad

Regulación	Género	Discapacidad
Constitución de la República (2019)	Artículos 42, 43, 85 y 86	Artículos 42 y 89
Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (2019)	Macroprograma # 6 Justicia Social.	Desarrollo Humano, Equidad y Justicia Social.
	Objetivo específico 19	Objetivos específicos: 15, 18 y 19
Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista (junio 2021)	Principio del modelo: 10	
		Capítulo 4.2 (El trabajo como fuente principal de prosperidad y bienestar)
Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución para el período 2021-2026 (junio 2021)		Lineamientos 15 y 106

Fuente: *Elaboración propia a partir de la información documental.*

La visibilidad que adquirió la inclusión fue corroborada por uno de los coordinadores nacionales: “En los años 2013, 2014 y 2015 no trabajamos explícitamente el tema de la inclusión educativa; es a partir del 2016 y en el 2017 que lo empezamos a trabajar, pero por una cuestión coyuntural que estaba en boga, que estaba en desarrollo, no porque el proyecto lo incluyera”²⁵.

²⁴ Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista; Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 y Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021.

²⁵ Coordinador nacional de ambos proyectos

El cambio vinculado al género también estuvo contextualizado por situaciones de violencia detectadas: *“Cuando profundizamos en los diagnósticos, nosotros levantamos una cantidad de madres que eran violentadas por los esposos, provocado a veces por la bebida”*²⁶, nos explicó una de las coordinadoras provinciales.

Otro elemento contextual es el reiterado reclamo por superar la cultura patriarcal y los estereotipos de género en el contexto comunitario y escolar, con vistas a lograr equidad de género. Esta idea se ha arraigado con tal fuerza que se ha logrado consolidar un marco legislativo más sólido en la actualidad a través de:

- Programa Nacional para el Adelanto de las Mujeres (2021) [centrado en políticas a favor de las mujeres y la igualdad de género en el país]
- Ley 151/2022: “Código Penal” [artículos 43, 58 y 75]
- Estrategia Integral de Prevención y atención a la Violencia de Género y en el Escenario Familiar (2022) [garantizar una respuesta integral e integrada ante la prevención y la atención efectiva a la violencia de género y en el escenario familiar].
- Decreto 96/2023: “Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación, violencia y acoso en el ámbito laboral” [referido a un entorno laboral inclusivo y respetuoso].
- Observatorio sobre Igualdad de Género (OCIG) «<https://www.genero.onei.gob.cu/>» (2023) [indicadores y estadísticas para análisis integrales sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres en el país]

En el proyecto 2, se produjeron las siguientes modificaciones según el análisis documental y las entrevistas a coordinadores nacionales:

- Capacitaciones e intercambios vía WhatsApp entre docentes. *“Hay un grupo de RED donde los maestros ponen fotos de lo que hacen, hablan sus experiencias, pero no hemos podido hacer mucho eso en los talleres comunitarios”*, explica una persona entrevistada del nivel nacional.
- Mayor énfasis en los desastres sanitarios, *“no se le prestaba la importancia, a pesar de que, siempre se han tenido en cuenta”*, comenta una persona entrevistada del nivel nacional.
- Trabajo directo con las escuelas especiales.
- Incorporación de escuelas pedagógicas: Celia Sánchez Manduley (Manzanillo) y Pepito Tey (Santiago de Cuba).

La pandemia de la Covid 19 en el país, detectada en marzo del 2020, es el principal elemento contextual que incidió en los cambios identificados durante el proyecto 2. Ante el aislamiento social y el cierre de las instituciones se implementaron mecanismos digitales para el trabajo a distancia, fundamentalmente a través de grupos de WhatsApp. Por otra parte, se establecieron acciones comunicativas sistemáticas que daban cuenta del progreso de casos diarios a nivel provincial, de las particularidades de la enfermedad, sus efectos en la salud, medidas para combatirla, entre otras cuestiones que permitieron un mayor conocimiento sobre la misma. Esto legitimó los desastres sanitarios como un contenido pertinente del currículo escolar, con igual importancia que los naturales, tecnológicos u otros.

La incorporación de las escuelas especiales no respondió a algún evento del contexto, sino que emergió como una necesidad del mismo proyecto. *“Fue una petición que se hizo porque necesitábamos tener una modelación de cómo actuar en una escuela especial e interna. Además de demostrar que los niños de educación especial, las familias y la comunidad donde estamos enclavados, también formamos parte y podemos desarrollar proyectos”*²⁷. Otro criterio para incluir a la escuela especial es que en Cuba lo más común es que los/as alumnos/as con algún tipo de discapacidad tienden a concentrarse en ellas, más que en escuelas de la enseñanza general y básica: *“En la educación general no es frecuente encontrarse alumnos incluidos porque se mantienen en las escuelas especiales”*²⁸.

Por otro lado, las escuelas pedagógicas se incorporaron como condición de supervivencia del proyecto a través de sus actores claves: los docentes; así lo refería un entrevistado: *“Eso se aprende en la marcha. Si en una escuela pedagógica se forman: maestros de Primaria, de Círculo Infantil, Educación Especial y hasta de Secundaria Básica, y estos hacen la práctica preprofesional en esas instituciones, es lógico que la Escuela Pedagógica se integre este proyecto”*²⁹. El foco en la formación de docentes pudiera estar apuntando a una adaptación del proyecto para atender la fluctuación de personal debido a fuertes procesos

²⁶ Coordinadora provincial de ambos proyectos

²⁷ Directora de una escuela especial

²⁸ Coordinador nacional del proyecto 1 y 2.

²⁹ Coordinador nacional del proyecto 1 y 2.

migratorios y cambios de sector que se están dando en los últimos años debido a la crisis económica por la que atraviesa Cuba³⁰.

Uno de los cambios en el contexto que no se ha incorporado a la intervención es que existe ahora una mayor sensibilidad y conciencia sobre la importancia de la salud mental y la necesidad de incorporar acciones que repercutan en el bienestar psicoemocional³¹.

Por otro lado, es necesario profundizar ciertos ajustes programáticos para optimizar la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en Reducción del Riesgo de Desastres (RRD), específicamente en los siguientes aspectos:

1. **Resiliencia:** La Pandemia de COVID-19 exacerbó problemas de salud mental, como ansiedad, depresión y estrés. Esto llevó a una mayor concienciación pública sobre la importancia del bienestar mental. A su vez, el interés en prácticas de autocuidado y mindfulness, promovidas tanto por expertos como por las redes sociales ha aumentado en los últimos años. La resiliencia emocional se ha destacado como una habilidad clave para afrontar la adversidad. Esto se apoya en que se ha avanzado en la desestigmatización de los trastornos mentales, fomentando un diálogo abierto sobre la salud mental. Sin embargo, esto no ha sido incorporado en ninguno de los proyectos con el mismo nivel de importancia que las cuestiones físicas o materiales. Una evidencia de ello es que esta cuestión ha sido totalmente relegada en los discursos de los/as participantes entrevistados/as y solo una persona aludió a ello. Además, en los dibujos realizados por niños y niñas sobre desastres, la presencia de figuras humanas está ausente y son los inmuebles y la naturaleza los afectados. Una especialista a nivel nacional añade que el concepto de resiliencia ha sido limitado, dejando de lado otros temas clave como el uso de energías renovables, la recolección de agua, y la autoproducción de alimentos.
2. **Inclusión, Discapacidad y Género:** el análisis documental arrojó que el enfoque de género y discapacidad no estaban presentes entre los elementos y problemas concretos que determinaban la realización de los proyectos. Tampoco aparece en el diagnóstico de las causas subyacentes, ni en las estrategias para producir el cambio deseado. Por otro lado, la utilización de lenguaje sexista en la redacción del propio proyecto y en sus informes, la poca profundización con que se aborda en los materiales didácticos y otros aspectos evaluados como parte de la baremación que se hizo en esta evaluación (ver Anexo 12 y 13), indican una débil apropiación de estos enfoques por parte de la intervención.

7.1.3 ¿La intervención se alinea adecuadamente a las estrategias del gobierno y el sector educativo en Cuba, respecto a la reducción de riesgos de desastres y la generación de resiliencias? ¿Existen espacios de mejora en la alineación de la intervención de UNICEF en RRD en escuelas?

Los proyectos responden a una de las áreas priorizadas del Programa de País (PP) de UNICEF para el ciclo 2020-2024: “Cada Niño Aprende”. Esta, junto a “Cada Niño Sobrevive y Prospera” y “cada niño está protegido de la violencia y la explotación” constituyen las tres áreas prioritarias³².

El componente de Programa “Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas” resulta coherente también con la concepción económica y social cubana actual, expuesta en leyes, decreto y otros documentos que pautan la política pública. En este sentido, destacan: Constitución de la República de Cuba (2019), Conceptualización del Modelo Económico y Social cubano de Desarrollo Socialista, Lineamientos de la política económica y social del Partido y la Revolución y el Plan Nacional de Desarrollo Económico Social 2030 [PNDES] en sus macroprogramas 5 y 6. Asimismo, la revisión documental refleja diferentes conexiones entre estrategias de gobierno y la intervención:

El proyecto 1 se plantea como uno de sus objetivos el fortalecer la capacidad de docentes y educadores para integrar la educación sobre Cambio Climático, RRD y Desarrollo Sostenible. El proyecto 2 tiene como objetivo principal el desarrollo de conocimientos y actividades educativas para contribuir a la mitigación y adaptación del cambio climático y la protección integral del medio ambiente. Ello está alineado con la estrategia de gobierno recogidas en los siguientes documentos:

- La Constitución (2019), les da importancia a los aspectos esenciales de la protección del medio ambiente y los recursos naturales del país en el art. 75 y 90.
- diferentes leyes nacionales tales como la Ley 33/1981 sobre uso racional de los recursos, la Ley 81/1994 sobre protección ambiental, y la Ley Forestal 85/1998. La legislación complementaria abarca el Decreto

³⁰ Para datos sobre la migración en Cuba, ver <https://elpais.com/us/2024-07-23/de-11-millones-de-habitantes-a-poco-mas-de-85-el-saldo-real-de-la-crisis-migratoria-en-cuba.html>

³¹ Al inicio de este documento, en el contexto, se expusieron diferentes fuentes que corroboran esta afirmación.

³² Así se expresa en el punto 28 del Documento de Programa de País (CPD, por sus siglas en inglés), donde se explica que esta delimitación fue resultado de la consulta con entidades nacionales y alineadas con el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y tres de los cinco grupos de objetivos del Plan Estratégico del UNICEF para 2022-2025.

Ley 164/1996 (Reglamento de Pesca), Decreto 179/1993 (conservación del suelo), y otros decretos sobre medio ambiente y zonas costeras como el Decreto Ley 200 (diciembre/1999) y el Decreto Ley 212/2000.

- El capítulo I de la “Conceptualización del Modelo Económico y Social cubano de Desarrollo Socialista” plantea el uso racional y la protección de los recursos y el medio ambiente como principio que sustenta el modelo y como condición para la sostenibilidad y prosperidad de la nación³³. Igualmente, se argumenta el respeto al medio ambiente como valor esencial de nuestra ideología y su protección como deber ciudadano.
- Los Lineamientos de política económica y social destacan la necesidad de gestión ambiental preventiva, capacitación y tecnología para enfrentar el cambio climático y mejorar la calidad ambiental. La intervención se alinea con los dos primeros aspectos.

Además del marco normativo general, existe un entorno institucional en materia ambiental que está alineado con la intervención.

El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) quien supervisa estas políticas y está involucrado en ambos proyectos. Además, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2030 (PNDES 2030) se vincula con la intervención a través del Macroprograma #5, que prioriza la capacitación educativa, la gestión de riesgos, y la educación ambiental. La intervención también se alinea con el Programa de Enfrentamiento al Cambio Climático.

En el sector educativo, la estrategia de educación medioambiental, seguida por la de educación para el desarrollo sostenible, se alinean con la intervención orientada a promover la educación y la preparación para prevenir, mitigar y enfrentar los riesgos.

Los entrevistados a nivel nacional destacan cómo estos proyectos han influido directamente en la formulación de las estrategias del MINED, generando una sinergia efectiva. Esto se debe a que los líderes de dichos proyectos desempeñan un papel crucial en la creación de políticas y estrategias educativas, compartiendo responsabilidades significativas en la orientación del sector.

El análisis sugiere que la principal área de mejora es fortalecer los aspectos tecnológicos para enfrentar el cambio climático. Los Lineamientos de la política económica y social señalan que para enfrentar el cambio climático y mejorar la calidad ambiental es necesario fortalecer los aspectos tecnológicos. Sin embargo, la intervención no está alineada con esta directriz ya que no produce acciones en este sentido.

7.1.4 ¿Cómo considera el proyecto las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, personas discapacitadas en sus estrategias de prevención y respuesta ante desastres, garantizando una intervención equitativa y no discriminatoria?

Según la revisión documental (de los TdR, programa de los seminarios taller provinciales, planes anuales), en esta intervención la atención a las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, y personas discapacitadas para garantizar una intervención equitativa y no discriminatoria, se realizó a través de:

- capacitaciones en género en los seminarios-taller provincial inicial como un tema específico (Conferencia: “Gestión de Riesgo de desastre con enfoque de género” en seminario taller provincial de Cienfuegos, Villa Clara. Santiago), actividades formativas en escuelas con niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- inclusión del enfoque de género como área de trabajo del proyecto.

En esta revisión también se detecta, en ambos proyectos, la ausencia de:

- cuestiones de inequidad o discriminatorias por género o discapacidad en la identificación del problema que justifique la realización del proyecto.
- enfoque de género o discapacidad en la redacción del problema, los objetivos, los resultados esperados, las metas a conseguir o la Teoría del Cambio.
- cuestiones de género o discapacidad en las actividades de capacitación que los docentes realizarán con niñas y niños.
- cuestiones de género o discapacidad en las actividades que niños y docentes en sus comunidades.
- la incorporación de acciones encaminadas a eliminar barreras físicas, comunicativas y sociales que puedan limitar el acceso y participación de las personas con discapacidad involucradas en el proceso.

A nivel enunciativo, hubo un tránsito del primer proyecto al segundo sobre la cuestión de la inclusión. El primero enfatizaba la resiliencia para todos por igual mientras que el segundo añadió la necesidad de

³³ Se reconoce que “La sostenibilidad en lo económico, social y medioambiental está asociada al desarrollo, y requiere ritmos y estructuras de crecimiento de la economía que aseguren: la prosperidad con justicia y equidad sociales en armonía con el medioambiente, el uso racional y la preservación de los recursos naturales, así como el cuidado y enriquecimiento del patrimonio de la nación” (p.17).

atender la inclusión social de aquellas personas en situación de vulnerabilidad por su condición de género, discapacidad e infancia. Sin embargo, no hay un planteamiento profundo de transformación de dichas cuestiones. Según el análisis documental:

1. El enfoque de género no es sistémico en la intervención, sino que aparece como una práctica aislada. Ver Anexo 12 para mayor detalle.
2. El enfoque de inclusión, más presente en el proyecto 2, también es limitado. Aunque incorporó a aquellas escuelas para NNA con NEE o aulas donde estaban insertados/as, no se encontraron estrategias o acciones específicas tales como materiales en múltiples formatos para promover la accesibilidad de estos grupos, ni una incidencia en las barreras arquitectónicas. Ver Anexo 13 para mayor detalle.

7.1.5 ¿De qué manera el proyecto promueve la participación activa y la toma de decisiones de las mujeres y grupos de género diverso en todas las fases de la prevención, preparación y respuesta ante desastres, asegurando que sus voces y experiencias sean parte integral de las soluciones implementadas?

Teniendo en cuenta que la intervención adolece de un enfoque de género transversal, no se encontraron evidencias de procesos de participación de mujeres y grupos de género diverso.

7.2 Coherencia

Se concibe como coherencia la compatibilidad de la intervención con otras intervenciones en un país, sector o institución, atendiendo a dos dimensiones: interna y externa. La interna contempla sinergias y vínculos entre la intervención y otras realizadas por la misma institución/gobierno, así como la compatibilidad de dicha intervención con las normas y estándares internacionales pertinentes a las que se adhiere la institución/el gobierno. Por su parte, la coherencia externa considera la consistencia de la intervención con las intervenciones de otros actores en el mismo contexto. Esto incluye complementariedad, armonización y coordinación entre estos, así como el grado en que la intervención ofrece un valor añadido y a su vez evita la duplicación de esfuerzos.

¿Es compatible la intervención con las normas y estándares de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD?

Se considera una intervención coherente en tanto:

- Los proyectos han sido consistentes con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en escuelas. No obstante, podría mejorar en cuanto a reforzar el apoyo psicoemocional, el aporte de recursos, el uso de la energía solar y la atención a la igualdad de género y la inclusión de personas con discapacidad.
- Ambos proyectos mantienen un hilo conductor que los complementa.
- Han existido sinergias entre los proyectos y las políticas impulsadas por el gobierno en el sector de la Educación.

Se puede afirmar que la gestión y coordinación del proyecto entre UNICEF y las instituciones educativas ha sido óptima. Así se constata en algunas entrevistas a coordinadores nacionales y provinciales: “Yo creo que la UNICEF nos ha ayudado mucho hasta la terminación del proyecto, estuvo monitoreando todo momento cómo funcionaba el proyecto y participó con nosotros en todos los seminarios que se impartieron en el proyecto, aprendimos mucho” (Coordinador provincial, proyecto 1); “Obviamente salimos fortalecidos con los instrumentos y herramientas que trajo UNICEF, ellos nos acompañaban, pero respetando el trabajo realizado y nuestras capacidades” (Coordinador provincial, proyecto 1 y 2); “En relación con UNICEF nosotros tenemos las mejores relaciones, es decir, la mejor comunicación, para lograr que todo avance y que todo se desarrolle sin ningún tipo de dificultades (Coordinador nacional, proyecto 2).

7.2.1 ¿Cuán consistente ha sido la implementación de ambos proyectos con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en escuelas?

La intervención ha sido coherente con las normativas y estrategias de UNICEF enfocadas a la reducción de riesgos de desastres (RRD)³⁴ en escuelas, tales como:

- Trabajar en colaboración con los gobiernos: tanto en el proyecto 1 como en el 2, se involucra a los delegados del Poder Popular. Esto fue comprobado no solo a través del análisis documental sino en el trabajo de campo pues estaban presentes en las visitas que se hicieron en las escuelas e intercambiaron

³⁴ Ver publicaciones online y documentos tales como:

Reducción de Riesgos de Desastres centrada en la Niñez. Contribuir al desarrollo resiliente. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/1566/file/PDF%20Reducci%C3%B3n%20del%20riesgo%20de%20desastres%20centrada%20en%20la%20ni%C3%B1ez.pdf>

Reducción del Riesgo de Desastres (RRD) y Cambio Climático en el Sector Educativo. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/reducci%C3%B3n-del-riesgo-de-desastres-rrd-y-cambio-clim%C3%A1tico-en-el-sector-educativo>

Reducción del riesgo de desastres y recuperación. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/reduccion-riesgo-desastres-y-recuperacion#:~:text=El%20Marco%20de%20Send%C3%A1%20para,los%20de%20otros%20acuerdos%20mundiales.>

sobre sus experiencias. Una de las entrevistadas del nivel provincial se refirió directamente sobre esta cuestión: “antes era muy complicado ver a un delegado en la escuela, ya no”.

- Dirigir la intervención a promover la participación de NNA en la planificación y la respuesta a desastres: en ambos proyectos los objetivos están orientados a esta cuestión y en la realización de las actividades se encaminan a que los/as NNA participen activamente en la identificación de los riesgos de sus comunidades. Ellos/as elaboran los mapas de riesgo y plantean acciones para la respuesta a desastres.

- Brindar la posibilidad de que los niños también actúen como defensores, promoviendo la conciencia sobre los riesgos y medidas comunitarias: los testimonios de familiares y NNA participantes en las intervenciones dan cuenta de cómo se involucraban en la concientización. El siguiente testimonio de una niña lo ejemplifica: “salíamos a dar los recorridos por la localidad, a hablar con las personas, incluso se puso en práctica una vez que hubo un ciclón y nosotros ayudamos junto con la maestra y el delegado”.

Además, el Proyecto está enmarcado en uno de los Planes estratégicos de Unicef y tiene, como pocos países, un peso importante dentro de la Línea Programática de la Educación (Cada Niño Aprende) dedicada a la reducción de riesgos y desastres. Una de las especialistas entrevistadas revela que la Oficina Regional “siempre ha tenido a Cuba como un país destacado en esa temática dentro de la Educación de Emergencia. Entonces, está alineado a las prioridades de Unicef”.

La participación de coordinadores y otros actores clave de la intervención en espacios de planificación regional y mundial de UNICEF refleja un alto nivel de coherencia. Durante las entrevistas, se destacó cómo uno de los coordinadores ha contribuido al desarrollo de la Estrategia para la Educación del Desarrollo Sostenible. Además, se resaltó que Cuba, durante el proyecto 1, fue seleccionada como uno de los pocos países de América Latina para participar en la Reunión de Educación para el Desarrollo Sostenible, subrayando la alineación y congruencia de la intervención con las prioridades internacionales de la institución.

Otras cuestiones relevantes del trabajo de UNICEF con las que la intervención ha tenido un nivel menor de coherencia son la atención a la igualdad de género y a la inclusión de las personas con discapacidad, tener un enfoque de resiliencia que abarque la esfera psicoemocional, además de promover el campo de la energía sostenible y mayor facilitación de recursos que permitan la mitigación de las consecuencias del cambio climático. Estos elementos son áreas de mejora para aumentar el nivel de coherencia de la intervención con las líneas programáticas y estrategias de trabajo de UNICEF, sostenidos por los hallazgos relativos a la pregunta 1.4.

7.2.2 ¿Han existido sinergias y complementariedad entre las acciones de ambos proyectos, y entre éstas y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RDD en escuelas?

Según dan cuenta los/as especialistas entrevistados/as, existe una línea de continuidad entre ambos proyectos. El análisis documental también lo confirma. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las coincidencias encontradas y las evidencias que las sostienen.

Coincidencias	Evidencias	
	Proyecto 1	Proyecto 2
a. Objetivos y metas: conocimientos y actividades educativas en las escuelas y comunidades sobre la RRD, buscando involucrar a las comunidades y a la población infantil para aumentar la capacidad de enfrentamiento a los desastres y la percepción del riesgo.	Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer la capacidad de los planificadores de la educación y las instituciones de la formación docentes en Cuba, y en particular, de los maestros, profesores y educadores para integrar la Educación sobre el Cambio Climático (CCE), la Educación para la Reducción del Riesgo de Desastres (RRD) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), con énfasis en el fortalecimiento de la 	Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none"> Aumentar la capacidad de adaptación y la mitigación al cambio climático como resultado, y con carácter prioritario, la resiliencia de las poblaciones educativas (alumnos, familias y comunidades) sobre los riesgos, peligros y vulnerables para con la prevención de desastres y protección del medio ambiente. Lograr que la formación y superación en procedimientos metodológicos y didácticos de los directivos, docentes y agentes comunitarios que le permitan a las niñas, niños y adolescentes realizar las acciones en sus localidades y sensibilización de sus comunidades, para la reducción de los riesgos de desastres, aportando actividades educativas de adaptación y

	<p>resiliencia en las instituciones educativas de los municipios y provincias seleccionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la capacidad de adaptación y la mitigación al cambio climático como resultado y valor agregado, y con carácter prioritario, la resiliencia de las poblaciones educativas (alumnos, familias y comunidades) en riesgos, amenazadas y vulnerables; a través de la Educación, en sus relaciones con la prevención de desastres y la educación para el desarrollo sostenible. <p>Fuente: Plan de trabajo (Sancti Spiritus: 2014; Villa Clara y Cienfuegos: 2015, Santiago de Cuba, 2016 y Ciego de Ávila: 2017)</p>	<p>mitigación sobre el cambio climático: Tarea Vida en Cuba.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuir a la dotación y mejoramiento de los equipamientos de las Tecnología de la Información y la Comunicación en las Direcciones Provinciales de Educación con énfasis en las Direcciones Municipales de Educación, así como en algunas instituciones educativas que permitan en mejor desarrollo de las actividades de ciencia, técnica e innovación sobre la educación en multiriesgos, cambio climático y protección del medio ambiente. <p>Fuente: planes de trabajo</p>
<p>b. Enfoque metodológico: diagnóstico inicial en las instituciones educativas y comunidades seleccionadas. Esto permite entender el contexto y las necesidades específicas de cada comunidad</p>	<p>“Acciones para la ejecución de la actividad en correspondencia con el producto y el efecto para el logro del resultado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El diagnóstico de la situación actual del país, principalmente de la provincia S Spíritus y sus 8 municipios en relación con las necesidades educativas y políticas en Educación sobre Cambio Climático (CCE), la Educación para la preparación para desastres y reducción del riesgo de desastres (RRD) y la educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) ya que estos tres componentes se relacionan.” 	<p>Actividad: “Investigar los puntos de alerta temprana y los estudios de PVR y confeccionar el mapa de multiriesgos de cada institución”</p> <p>Fuente: Plan de actividades del proyecto Multirriesgo (Granma: 2023)</p>

	Fuente: plan de trabajo (Sancti Spiritus: 2014; Villa Clara y Cienfuegos: 2015, Santiago de Cuba, 2016)	
c. Estrategias de implementación: capacitaciones iniciales, desarrollo de actividades locales con el alumnado y realización de una actividad de cierre para compartir aprendizajes y experiencias inspiradoras.	<p>“Acciones para la ejecución de la actividad en correspondencia con el producto y el efecto para el logro del resultado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniones de coordinación con los gobiernos y direcciones provinciales de educación de Villa Clara y Cienfuegos. 2. Taller provincial en Villa Clara y Cienfuegos. 3. Talleres comunitarios 3 días cada municipio). 4. Taller de monitoreo y seguimiento a los resultados en las comunidades de los dos municipios seleccionados. 5. Taller final de resultados del municipio Manicaragua y Cumanayagua” <p>Fuente: plan de trabajo (Villa Clara y Cienfuegos, 2015)</p>	<p>“Acciones y productos que se esperan de la ejecución de la actividad y que tributan al resultado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SeminarioTaller inicial con docentes, directivos para capacitar sobre los multirriesgos y cambio climático. 2. Seminarios Talleres comunitarios para intercambio de experiencia sobre multirriesgo a nivel local. 3. Visita Técnico de Monitoreo y Evaluación a los 3 municipios. 4. SeminarioTaller final de resultados e impactos con docentes, directivos acerca de las buenas prácticas y lecciones aprendidas en escuelas, familias y comunidades sobre los multirriesgos y cambio climático.” <p>Fuente: Plan de Trabajo 2020. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE CIENCIA Y TÉCNICA. Santiago de Cuba.</p>
d. Beneficiarios: personal docente y alumnado, con influencias más indirectas en la comunidad.	<p>Indicadores del marco de seguimiento y monitoreo:</p> <p>“Porcentaje de los niños, niñas y adolescentes, tienen en la actualidad y utilizan, sus conocimientos sobre la protección del medio ambiente y su percepción ante los riesgos, amenazas y vulnerabilidades que ocasionan los desastres...”.</p> <p>“Porcentaje de capacitación al personal directivo, los docentes, agentes educativos y familias, lograda al final del proyecto, para elevar el nivel de preparación para la prevención ante los riesgos de desastres y educación y actuación de las niñas, los</p>	<p>Indicadores del marco de seguimiento y monitoreo:</p> <p>“Porcentaje de la percepción de riesgos de las niñas, niños y adolescentes (NNA).”</p> <p>“Porcentaje de los directivos, docentes y agentes comunitarios que se benefician con el proyecto, (...) tienen los conocimientos sobre los multirriesgos y sus modalidades para implementar la gestión educativa en la reducción de riesgos de desastres y del cambio climático con acciones educativas de mitigación y adaptación en escuelas y comunidades”</p> <p>Fuente: Plan de Trabajo 2020. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DIRECCIÓN DE CIENCIA Y TÉCNICA. Santiago de Cuba.</p>

	niños y adolescentes ante las emergencias...” Fuente: plan de trabajo (Villa Clara y Cienfuegos, 2015)	
e. Cobertura geográfica: territorios vulnerables	“Efecto: Niños, niñas y adolescentes con NEE y en situaciones diversas de vulnerabilidad disponen de mejores condiciones de aprendizaje y desarrollo con el apoyo de las escuelas, las familias y las comunidades”. Fuente: plan de trabajo (Sancti Spiritus: 2014; Villa Clara y Cienfuegos: 2015, Santiago de Cuba, 2016 y Ciego de Ávila: 2017)	“Los beneficiarios directos serán los niños, adolescentes y docentes de escuelas seleccionadas dentro de las comunidades vulnerables a desastres naturales, tecnológicos y sanitarios, así como los efectos del cambio climático de los municipios de Pinar del Río, Sancti Spiritus, Granma, Holguín, Santiago de Cuba y Guantánamo. Los beneficiarios indirectos serán las familias y la comunidad de las escuelas beneficiadas” Fuente: Términos de referencia del Proyecto: “Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgo de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba”. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE CIENCIA Y TÉCNICA 1.
f. Colaboraciones intersectoriales: en ambos se realizan coordinaciones entre UNICEF, el MINED, la Defensa Civil, el CITMA y la Cruz Roja para el desarrollo de las actividades de manera afín.	Participantes de las acciones: “Directivos, Metodólogos y Asesores de la Actividad Científica Educacional, maestros y profesores, CITMA, Defensa Civil, Cruz Roja, entre otros.” Fuente: plan de trabajo (Sancti Spiritus: 2014; Villa Clara y Cienfuegos: 2015, Santiago de Cuba, 2016 y Ciego de Ávila: 2017)	“Otras instituciones que colaboran en la realización del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • Direcciones Provinciales de Educación de Pinar del Río, Sancti Spiritus, Granma, Holguín, Santiago de Cuba y Guantánamo. • Defensa Civil a nivel nacional. • Delegaciones Provinciales del CITMA” Fuente: Términos de referencia del Proyecto: “Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgos de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba”. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DE CIENCIA Y TÉCNICA.

A su vez, la complementariedad del Proyecto 2 con respecto al 1 se ha identificado en las siguientes cuestiones:

- A. Enfoque de multirriesgos que supera la visión de ver cada desastre de manera independiente como se hacía en el proyecto 1. Conecta los efectos e interconexiones entre los diferentes desastres y su vínculo con las consecuencias del cambio climático.
- B. En el Proyecto 2 está más asentado el enfoque de inclusión de personas discapacitadas y se planifica desde el inicio.

Con relación a la complementariedad entre las acciones de la intervención y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RRD en las escuelas, hay que señalar que no solo se encontraron sinergias con el desarrollo de sistemas de alerta temprana, medidas comunitarias, ejercicios de evacuación de escuelas y planes de recuperación impulsados entre el MINED y la Defensa Civil. Incluso, se consiguieron influencias mayores dado que los aprendizajes del proyecto 1 se insertaron en el diseño del III Perfeccionamiento. Uno de los coordinadores a nivel nacional comentó cómo ha influido en la política pública: “...se están elaborando nuevos programas, orientaciones metodológicas y libros de texto, donde no estaban incluidos al principio los mapas de riesgo, los simulacros y los ejercicios de evacuaciones. [la intervención] ayudó al Ministerio de Educación a abordar cuestiones que los planes de estudio y los libros de texto no lo abordan en toda su complejidad”.

Además, los coordinadores nacionales y provinciales destacan que la estrategia ambiental es uno de los temas centrales en las reuniones del Consejo de Dirección del Ministerio. Otro aspecto relevante es la creación de una comisión de trabajo dedicada exclusivamente a este tema durante el evento de Pedagogía.

7.2.3 ¿Cómo se ha producido la coordinación entre UNICEF y las instituciones educativas y comunitarias involucradas en ambos proyectos? ¿Qué aspectos de esta coordinación (incluyendo las acciones del sistema de monitoreo y evaluación) pueden considerarse buenas prácticas y cuáles presentan áreas de mejoras?

En las entrevistas de los/as coordinadores nacionales se hace referencia a una relación estrecha entre UNICEF y MINED. De manera conjunta diseñan y planifican objetivos, resultados, indicadores y actividades según las problemáticas identificadas. Durante la ejecución de los proyectos, coordinan conjuntamente la realización de las actividades, convocatorias, así como las acciones de monitoreo. Por parte de UNICEF se expresa que “mi coordinación clave era el MINED, es el líder con el que se realiza un plan de trabajo con las actividades que se realizan. Educación mueve el mapa de actores que debe participar en las reuniones de coordinación. MINED abre las puertas de su estructura provincial y municipal”.

En relación con la fluidez de la comunicación entre los diferentes actores del nivel nacional entrevistados, siempre emergieron criterios positivos como, por ejemplo: “hay un buen desarrollo de la comunicación”, “tenemos la mejor comunicación, para lograr que todo avance y que todo se desarrolle sin ningún tipo de dificultades”.

Los testimonios apuntan la existencia de claridad las tareas asignadas a cada actor. Igualmente, manifiestan espacios de apoyo y asesoría como cuando UNICEF realizó una capacitación técnica sobre buenas prácticas en los procesos de adquisición de recursos y servicios, por lo cual el MINED ha asumido un rol más activo en la realización de las licitaciones.

En relación con la coordinación entre Unicef e instituciones educativas se detectaron en esta evaluación:

Buenas prácticas

- La fluidez en la comunicación y la claridad en la asignación de tareas asegura un avance favorable de los proyectos y el éxito de la intervención.
- La capacitación técnica proporcionada por UNICEF ha fortalecido las capacidades del MINED en áreas clave como la adquisición de recursos y servicios.

Áreas de mejora

- Capacitación a otros actores clave dentro del sistema educativo para asegurar un mayor alcance y sostenibilidad.
- La concepción de resiliencia (incluye el apoyo psicoemocional, el uso de energías renovables, y la promoción de la igualdad de género y la inclusión de personas con discapacidad).

7.2.4 ¿De qué manera el proyecto incorpora tanto la perspectiva de género como la de discapacidad en sus indicadores y metodologías de monitoreo y evaluación, garantizando que las intervenciones son coherentes con las realidades y desafíos enfrentados por personas con discapacidad y diferentes identidades de género?

Aunque el proyecto 1 contempla entre sus efectos que “NNA con NNE y en situaciones de diversa vulnerabilidad, dispongan de mejores condiciones de aprendizaje y desarrollo”, ningunos de los objetivos incorpora el enfoque de discapacidad. Tampoco el enfoque de género porque sus medidas nos visibilizan resultados según esta condición, ni es parte de sus objetivos.

Asimismo, en el proyecto 2 no existen indicadores para evaluar la inclusión del enfoque de género, discapacidad y vulnerabilidad. Se asumen los beneficiarios como un conjunto uniforme.

No obstante, para un análisis más detallado, consultar los anexos 13 y 14.

7.3 Eficacia

La eficacia se entiende como el grado en el que la intervención ha logrado, o se espera que logre, sus objetivos y sus resultados; estos últimos diferenciados entre grupos. Supone considerar el progreso hacia los objetivos a lo largo de la cadena de resultados o trayectoria causal. La intención es atender a los resultados más directamente atribuibles a la intervención, por lo que también se toma en cuenta la idoneidad del sistema de seguimiento de la intervención (incluida la exhaustividad y adecuación del marco de desempeño o resultados —especialmente, la lógica vertical y horizontal, las herramientas de seguimiento y evaluación, y su uso para respaldar la adopción de decisiones. En este sentido, la evaluación respondió las preguntas siguientes:

¿Ha logrado la intervención hasta el momento sus objetivos y resultados planificados, según el desempeño de sus dos proyectos consecutivos?

Teniendo en cuenta las Teorías del Cambio de ambos proyectos, la intervención ha cumplido sus objetivos y resultados planificados para alcanzar el cambio deseado:

1. La intervención ha tenido un impacto positivo en la percepción de riesgo de NNA y comunidades, así como en la capacidad de los docentes y directivos para educar sobre la prevención y mitigación de riesgos de desastres (RRD), aunque con diferentes niveles de éxito considerando la transversalización de contenidos de RRD en el currículo escolar y formación docente con respecto al enfoque de género y discapacidad.
2. Han logrado avances significativos en la integración de temas de RRD en los planes de estudio formales y no formales; pero se reconocen resultados dispares a favor de las extracurriculares.
3. La participación de los NNA en la identificación de riesgos en sus comunidades ha sido fructífera, destacando su capacidad para identificar riesgos que los adultos no habían considerado. Pero es un área que presenta oportunidades de mejora.
4. Son insuficientes sus logros en cuanto a la inclusión del enfoque de vulnerabilidad asociado a género y situaciones de discapacidad.

7.3.1 Ha sido efectiva la intervención del Componente Cada niño aprende de UNICEF Cuba, en términos de:

A. transversalización de la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales en las escuelas asociadas a los proyectos.

A partir del análisis documental (libros de texto, planes de clases, libretas) y de las entrevistas a coordinadores nacionales y provinciales se puede afirmar que los contenidos asociados a la RRD se han podido introducir en los planes de estudio. En este sentido, los contenidos relativos a RRD están transversalizados en los programas curriculares de algunas asignaturas.

Uno de los ejemplos encontrados es en Geografía (enseñanza primaria). Aquí se aborda el mapa de riesgo, cómo hacerlo y se hacen las excursiones por la comunidad para detectar dichos riesgos. También se incluyen los problemas ambientales en sentido general y se contextualizan en lo local. Esto último es reconocido como un aporte de la intervención (jefe del Proyecto 1 y 2 y coordinador nacional del proyecto 2).

Otras materias donde se abordan de manera explícita son: El Mundo En Que Vivimos, Ciencias Naturales, Química y Defensa Civil, Español o Matemática. Se hallaron en algunas de las libretas de clase revisadas en el trabajo de campo, ejemplos de ejercicios de dictado o asociaciones de palabras, problemas matemáticos ligados a desastres. Los conceptos más recurrentes encontrados fueron: desastres, riesgos y medidas para el enfrentamiento y mitigación.

En cuanto a las habilidades en Defensa Civil, se prioriza la capacidad del alumnado para la detección de riesgos potenciales en su entorno institucional y comunitario. Esto como resultado de un interés de la política educativa que es potenciado con el proyecto, a partir de las capacitaciones y recursos que moviliza para este ideal. Todo ello cobra mayor alcance cuando se combina con actividades complementarias, según refieren las personas entrevistadas.

Por otro lado, el 71% de las personas encuestadas también confirman la inclusión de temas de RRD en actividades no formales. Sin embargo, tienen discrepancias sobre dicha inclusión en planes de estudios formales. Si bien esto alertaba sobre mayores niveles de inserción de contenidos en actividades extracurriculares que en el aula, en las entrevistas a docentes, directivos y coordinadores se reconoció que es en el espacio educativo no formal, donde los contenidos del proyecto han logrado una mayor transversalización en el tiempo.

En las entrevistas realizadas a actores nacionales y provinciales sobresalen como actividades complementarias: los círculos de interés, simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene del medio ambiente. En las visitas institucionales realizadas en esta evaluación se conocieron algunas de ellas, tales como:

- Círculos de interés: “Cuidado del medio ambiente”, “Primeros auxilios”, “Defensa civil”, “Agricultores”,

“Medicina verde”, “Protejamos el medio ambiente”, “Los pequeños guarda bosques”, “Reforestación”, “Limpiando al mundo”. Durante la evaluación se pudieron constatar. Cada escuela recibía al equipo evaluador con representaciones de obras producidas en estos Círculos de Interés.

- Concursos: dibujo (temáticas ambientales), confección de mapas de riesgo.
- Uso de las manifestaciones culturales para la transmisión de contenidos de RRD:
 - a) Recopilación de álbumes musicales relacionados con el medio ambiente.
 - b) Poesías/décimas.
 - c) Dramatizaciones/obra de teatro.
 - d) Evento “Aventuras de la vida”, que se obtuvo el premio de la creatividad con la palabra resiliencia.
- Uso de la Radio base local para divulgar acciones del proyecto (zonas rurales).
- Recorridos/caminatas del alumnado, en compañía de profesores, para identificar riesgos en la comunidad.
- Acciones de Reforestación en la orilla del río.
- Descontaminación de micro-vertederos.

B. nivel de capacitación de los docentes involucrados en las intervenciones para transversalizar la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales.

-Las actividades complementarias, si bien comprenden un amplio espectro de temas relevantes para la formación integral del alumnado, constituyen un área fructífera para la asimilación de conocimientos importantes para prevenir, enfrentar y recuperarse ante desastres de cualquier naturaleza.

El 100% de los/as coordinadores nacionales y provinciales entrevistados/as reconocieron que durante la intervención se abordaron temas claves de la RRD en las capacitaciones y que los docentes/as incorporaron nuevos conocimientos. Al respecto, en más del 80% de las encuestas realizadas a docentes (ver Anexo 5.4) se pudo comprobar, a través de preguntas de conocimiento, un alto dominio de conceptos claves tales como desastres, resiliencia y vulnerabilidad. Igualmente, en las entrevistas mostraron conocer las medidas de mitigación y enfrentamiento a desastres más frecuentes en sus comunidades.

A pesar de lo anterior, alrededor del 35% del personal docente entrevistado manifestó la necesidad de consolidar conocimientos y capacidades, así como actualizarlos.

Las entrevistas a actores locales destacaron que, a raíz de las capacitaciones realizadas por el proyecto, algunos/as docentes habían introducido temas de RRD en su quehacer científico de. Sobre estos temas refirieron haber realizado:

1. Presentaciones para eventos locales y nacionales (Pedagogía),
2. Tesis de grado (licenciatura, maestría, doctorado),
3. Trabajos de cursos,
4. Libros electrónicos
5. Actividades planificadas en sesiones de superación docente (Dirección Municipal de Educación, Centro Aniversario Municipal).
6. Ejercicios para la obtención de categorías científicas.

C. estimulación y generación de la participación y empoderamiento de niños niñas y adolescentes.

Tanto docentes, familiares, actores comunitarios como coordinadores, explican que el rol activo de los/as NNA en la higienización del entorno y en la reforestación ante la llegada de algún evento climatológico ha sido palpable. Señalan, no obstante, que donde más se destacan, es en la confección de los mapas de riesgo/multirisgo, donde han sorprendido a los adultos con algunos riesgos que no habían sido considerados de antemano.

Algunos ejemplos de riesgos que emergieron en las entrevistas como identificados solo por ellos/as, fueron: “la iglesia porque influía en los temas de la escuela”, “matas de marihuana”, “el círculo social por las carreras de caballo o peleas de perro ilegales”, “el árbol [de la escuela] porque los niños se trepan” o “lugares de venta de bebida”. Todo ello confirma la contextualización lograda durante la implementación de la intervención y la importancia de la participación infantil en estos procesos. Ello es reconocido además como un valor añadido de la intervención por uno de los participantes de la Defensa Civil quien resalta sus aprendizajes a partir de los intercambios en las comunidades, donde se identifican y viven los riesgos de manera diferenciada.

Los/as niños/as entrevistados/as durante el trabajo de campo centraron sus evocaciones sobre su participación en aspectos de identificación de riesgos, confección de mapas y maqueta de riesgo y labores de concientización a través de obras teatrales y plásticas. Por ejemplo, una niña comenta: *“también participaba en obra sobre la naturaleza, recuerdo que yo era la principal de la obra”*, otro niño dice *“salimos a recorrer la localidad y fuimos viendo los diferentes riesgos que podía haber”* y *“en el círculo de interés*

hicimos el mapa de riesgo de nuestra escuela, nos ayudó el instructor de arte pero lo pintamos nosotros, entre todos”.

Una coordinadora entrevistada del nivel nacional explicó: “el objetivo de este proyecto fue implicar a las niñas, niños y adolescentes de cada municipio y en particular de cada comunidad, para inventariar y trabajar en los riesgos, peligros y vulnerabilidades”.

La revisión documental y los testimonios de las entrevistas señalan que la intervención consiguió promover la participación infantil de tipo consultiva:

- Los procesos eran iniciados, guiados y manejados por los adultos.
- El alumnado era informado sobre los propósitos y acciones del proyecto.
- Emitían opiniones sobre los riesgos de las comunidades y determinaban sus principales problemáticas.
- Aportaban y colaboraban en la construcción de los planes de riesgo, así como en su presentación.
- Se involucraban en los simulacros, las dramatizaciones y actividades de limpieza y saneamiento.
- Sus contribuciones, conocimientos y experiencias eran valorados.

Sin embargo, no se consiguieron niveles de participación mayor complejidad que implican involucrarse en procesos de planificación del proyecto, tomas de decisiones, influir en los procesos y resultados, o acciones coordinadas por niños, niñas y adolescentes.

Otros datos que confirman el nivel de participación detectada son extraídos de los cuestionarios a familias, docentes y actores locales:

- Al menos el 76% coincide en que la fase del proyecto de mayor actuación de los NNA es durante la ejecución, no planificación ni desarrollo de planes de respuesta.
- Solo 24% (proyecto 1) y 35% (proyecto 2) de los docentes señalan que los/as alumnos/as han podido decidir las acciones que se realizaron durante el proyecto.

D. inclusión de NNA con enfoque de género y en situación de discapacidad y vulnerabilidades.

El trabajo de campo indica que durante la ejecución del proyecto el enfoque de inclusión por vulnerabilidades se tenía en cuenta para la selección de los territorios. Si bien durante el diseño, la selección de las provincias se había hecho con este criterio, una vez comenzada la intervención, los municipios y las comunidades seleccionadas fueron elegidas desde quien lo necesitaba más en términos de RRD. Además, a través de las técnicas indirectas se constató que los/as NNA no hacen diferenciaciones para personas discapacitadas y cuando se les pregunta, las respuestas son vagas: *“tratar de ayudarlos”, “no hablarle fuerte”.*

Entre los NNA del proyecto en curso no emerge de forma espontánea el enfoque de vulnerabilidades cuando analizan situaciones de RRD. Cuando se abordó de manera directa en los grupos focales con ellos/as, piensan en personas pobres y plantean acciones difusas tales como *“hay que ayudarlos”.* No plantean acciones diferentes para la infancia u otros grupos vulnerables.

El enfoque de inclusión de NNA en situación de discapacidad se comienza a trabajar a mitad de la ejecución del proyecto 1. El análisis documental y las entrevistas dan cuenta de que ello consistió en incluir a escuelas especiales dentro de las entidades beneficiadas con las capacitaciones. Los/as NNA de estas escuelas también hacían ejercicios de simulacros y de evacuación, participaban de la elaboración de los mapas de riesgo. Asimismo, si algún NNA con NEE se encontraba en las escuelas regulares, no se les excluía, sino que intervenían de las actividades de la misma manera que el resto de educandos. El trabajo de campo no halló ninguna evidencia sobre el desarrollo de materiales didácticos específicos que compensaran las diferentes discapacidades presentadas.

Para el Proyecto 2, esta cuestión se incorporó desde el diseño. El planteamiento es el mismo asumido durante el Proyecto 1, según la información recolectada.

El enfoque de género se incorpora a la intervención como una de las conferencias que se hacía dentro de la capacitación. En la metodología utilizada para la sensibilización se mezclaba la conferencia con juegos y dinámicas grupales.

Coordinadores nacionales de la intervención son críticos con la inclusión del enfoque: *“el enfoque de género quedó como una laguna, como un vacío; no es que no se trabajó, sino que fue muy limitado su trabajo”, “no se abordaban los temas de género y eso lo voy a reconocer, no muy exitosamente, pero sí se fueron incluyendo”.*

Incluso, se reconoce que *“desde la dirección del proyecto no estamos muy capacitados en esto”.* Esto último se confirma por otro coordinador nacional que evidencia concepciones erróneas con respecto al enfoque: *“el enfoque de género se ha tomado en consideración teniendo en cuenta que se incluyen a todos... todos están siendo beneficiarios del proyecto, participan de las mismas acciones, tienen los mismos derechos de opinar, de participar en las actividades, y eso se mantiene, que eso es parte de la inclusión.”*

La ausencia de un enfoque de género efectivo también se comprobó en los grupos focales realizados con NNA, en los cuales no se reconocieron los efectos diferenciados del desastre por género y, cuando se abordan, hay ideas contrapuestas, pero que en cualquier caso apuntan a una falta de sensibilidad sobre la temática: *“no importa el género, todos tienen las mismas consecuencias y los mismos desastres”, “las mujeres son más vulnerables que los hombres”, “el hombre es más fuerte que las mujeres; no tienen miedo”*.

Otra insuficiencia reconocida por los propios coordinadores de la intervención reside en que no se contempló el trabajo de sensibilización en cuestiones de género con las familias y actores comunitarios.

7.3.2 ¿Se han evidenciado resultados dispares de acuerdo a los diferentes territorios, tipos de escuelas, niveles de enseñanza que cubre la institución educativa, entre otros ejes transversales? ¿Qué factores explican estas diferenciaciones?

Los actores nacionales y provinciales entrevistados revelan mayor receptividad de la intervención en las escuelas primarias y rurales: *“Las escuelas rurales son más fáciles de apropiarse del proyecto”; “Mayor receptividad del proyecto en el nivel primario”; “El alumnado de primaria es más entusiasta y la familia se involucra más también”, “el preuniversitario y secundaria es un problema, es que es imposible sumar a toda la matrícula a esa actividad”*.

Asimismo, refieren diferencias al interno de los municipios. a alguna escuela *“le costaba trabajo despegarse de la tradición de lo estipulado por la vía curricular del MINED”*, indicando que eran menos creativos en la apropiación de los contenidos y la producción de acciones. Y también señalan diferencias entre municipios cuando se les pregunta por resultados dispares: *“realmente, Sancti Spíritus fue una buena experiencia que prendió”*.

Los factores que inciden en los diferentes resultados según el análisis documental y las entrevistas a coordinadores nacionales y provinciales son:

- **Nivel educativo:** la primaria es percibida como espacio de mayor receptividad y capacidad para generar iniciativas. Se plantea por ejemplo que *“los muchachos de primaria son un poco más entusiastas que el resto”*.
- **Tamaño de la matrícula:** los testimonios dan cuenta de que, si el centro educativo es más pequeño, el trabajo del proyecto es más exitoso. La coordinación general afirma que *“el mayor éxito está logrado en la enseñanza primaria, fundamentalmente en escuelas de matrícula más reducida”; “en las secundarias básicas, matrícula de doscientos, trescientos, cuatrocientos o en el pre, con una matrícula mayor, se hace más difícil que la escuela participe completamente en el proyecto”*.
- **Tipo de zona:** las zonas rurales sobre las urbanas parecen tener mejores resultados, tal y como señalan los testimonios de la coordinación general, provincial y municipal: *“en el multigrado eso fluye porque se puede involucrar a casi toda la matrícula, porque son comunidades apartadas, pequeñas, de montaña (...) todo el mundo se conoce”; “hay una escuela con 9 estudiantes, 87 personas viven ahí, el maestro es el maestro, es el jefe de la evacuación y a la vez el delegado de la zona. Ahí concurre todo. En esas comunidades cerradas, hay mucho sentido de pertenencia, no hay que tocarle la casa para que vayan a la escuela”*.
- **La participación directa o no en las capacitaciones:** no todas las escuelas del municipio involucradas en la intervención asistían a las capacitaciones. Aunque se reconoce positivamente la labor de los/as metodólogos/as municipales en la multiplicación de los conocimientos, también se admite el efecto diferenciado al no experimentar directamente los espacios de capacitación.
- **Cercanía temática de las asignaturas con RRD:** en cuanto a la diferenciación en los niveles de transversalización de los contenidos relativos a la RRD en los contenidos formales, los/especialistas señalan que fue mayor en asignaturas como Ciencias Naturales y En el Mundo en que Vivimos, que *“en Lengua Española, Matemáticas o Historia, donde la transversalización de contenidos de RRD es menos intuitiva”*, según refiere una directiva escolar.

7.3.3 ¿Qué nivel de satisfacción con los resultados alcanzados hasta el momento por la Intervención de UNICEF en RDD en escuelas, expresan participantes de ambos proyectos?

Desde el nivel central hasta el municipal, el personal involucrado en el proyecto afirma que la intervención ha permitido el incremento de conocimientos sobre RRD en el personal docente y no docente de las instituciones educativas implicadas. Esto, como resultado de las capacitaciones promovidas por los proyectos, con especialistas de primer nivel en cada uno de los temas elegidos, con recursos didácticos y trabajo metodológico sistemático. En este sentido, manifiestan un alto nivel de satisfacción con los resultados.

Algunos ejemplos de estos niveles altos de satisfacción son:

- *“A mí me gusta mucho este proyecto. Creo que este proyecto da resultados concretos porque los hemos constatado. Porque ha llevado obligatoriamente, un monitoreo que nos ha permitido ver en la comunidad, resultados. Porque es un proyecto que llega a los niños, su familia y eso es un nivel de satisfacción muy alto que tengo con este proyecto. Porque está a lo local, las soluciones concretas”* (coordinador/a nacional).
- *“Yo estoy satisfecho, sin decir que es un proyecto perfecto, de los resultados alcanzados”*. (coordinador/a nacional).
- *“De maravilla. Eso lo marcó a uno para toda la vida.”* (coordinador/a nacional).
- *“Nosotros estamos muy satisfechos con lo aprendido. Es mucha la satisfacción”*. (coordinador/a provincial).
- *“Para mí, como niña, eso fue muy importante. Marcó mi infancia; de hecho, yo me sentí una persona súper importante; de hecho, hasta hoy en día, cada vez que yo hago una autobiografía, yo siempre pongo mi recorrido, porque, no sé, yo me siento orgullosa de eso, yo me sentí orgullosa de ayudar a mi localidad, a proteger a las personas en caso de ciclón, o al menos con mis conocimientos. Para mí fue muy bonito... y, no sé, yo me sentía preparada. Yo decía: bueno, ya si viene un ciclón, yo estoy preparada.”* (niña participante del proyecto)
- *“en sentido general, nos consideramos satisfechos con los resultados”* (coordinador/a nacional)
- *“todos salimos mejor preparados y estoy satisfecho con los resultados de preparación y los conocimientos adquiridos por los maestros, niños y de esa forma preparar bien a la familia”* (directivo/a escolar)
- *“fueron espacios de intercambio y aprendizaje que disfruté mucho”* (docente)

Las insatisfacciones recogidas entre el personal de la intervención y los actores comunitarios están relacionadas con:

- la duración de los proyectos: creen que un año por provincia es poco para conseguir cambios significativos que trasciendan el nivel de conocimiento y transformen comportamientos.
- la transversalización del enfoque de género.
- una estrategia de sostenibilidad incluida con acciones de generalización después de concluido la vida formal de la intervención en el territorio.
- la necesidad de adquirir algunos recursos materiales para mejorar la prevención de los RRD.

7.3.4 ¿En qué medida ha contribuido el proyecto a reducir las vulnerabilidades y aumentar la capacidad de respuesta de las niñas y niños frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario previo a la implementación del proyecto?

Numerosas personas involucradas en la intervención, pertenecientes a diferentes ámbitos y territorios, coinciden absolutamente en señalar un antes y un después del proyecto en la reducción de vulnerabilidades y la capacidad de respuesta de NNA y comunidades en el enfrentamiento a los desastres.

En las encuestas realizadas a docentes se confirma la contribución del proyecto en el nivel de capacitación:

- 76% valora como un logro el incremento de la percepción de riesgo.
- 71% refiere un aumento la capacidad de respuesta del alumnado.

Asimismo, el 79% de los familiares del proyecto 1 encuestados, consideran que han aprendido concepciones nuevas que son útiles para enfrentar situaciones de peligro. El 74% refiere que ha aprendido a responder y a recuperarse con medidas específicas de las diferentes situaciones adversas o desastres. El 63% indica que en comparación con el escenario anterior se logró aumentar la capacidad de respuesta de los/as niños/as ante situaciones de desastres.

Los familiares del proyecto 2 en los grupos focales plantearon un aumento de la conciencia sobre los riesgos de desastres de la comunidad y sobre medidas de enfrentamiento. En este sentido dan testimonios tales como: *“Hemos aprendido qué acción tomar cuando hay un derrumbe, los riesgos que existen en la zona de la escuela y también en la zona donde vivimos”* (abuelo, Proyecto 2), *“nos hemos preparado con el proyecto en la escuela y también lo hemos hecho en la comunidad para que todo el mundo esté preparado en caso de un desastre, un sismo, un ciclón, todas esas cosas”* (madre, proyecto 2).

Algunos de los testimonios hallados en las encuestas y entrevistas a participantes del proyecto nos dicen que:

- *“los muchachos en sentido general, como la propia comunidad participante en el proyecto, en su propia protección, es decir, fue diferente la respuesta ahora, es decir, en el momento en que ocurrió, después de haber sido sometido a la acción del proyecto, que antes, y eso no es solamente un criterio que podamos tener nosotros, sino las propias autoridades del lugar que conviven allí, que están, y que bueno, nos transmiten su apreciación, así que ahí es cuando tú ves que realmente un despertar de identificar el riesgo que representaba ya las intensas lluvias, y tomar las medidas a tiempo para salvar en primer lugar las vidas humanas.”*
- *“hubo una satisfacción de cómo lo aprendido en el proyecto ayudara parcialmente a una respuesta de los alumnos antes el huracán Irma”*.

- *“antes yo no sabía nada. Yo no sabía nada de las fases de alarma, yo no sabía qué hacer en caso de... que hubiese un ciclón, de si había viento, no sabía cómo cerrar una ventana, no sabía lo que había que hacer en una casa si venía un ciclón. No sabía nada, ni siquiera sabía para qué servían las plantas medicinales, no sabía hacer un torniquete, que nos lo enseñaron a hacer ahí también. Yo no sabía nada, todo acerca de ciclones lo aprendí ahí.”*

Las entrevistas a coordinadores/as nacionales y provinciales indican que entre NNA ha habido un aumento de la percepción de riesgos. Se ha logrado mayor nivel de conocimiento de los centros de evacuación, las fases establecidas por la Defensa Civil ante el paso de un huracán y de los riesgos a los que pudieran estar expuestos en su comunidad y escuela.

Por otro lado, los/as coordinadores de ambos proyectos perciben un nivel mayor de preparación ante los RRD de los actores comunitarios, lo cual coincide con la autopercepción de estos. Algunos testimonios de familiares del proyecto 1 que emergieron ante el recuerdo del paso del huracán Irma por Ciego de Ávila en 2017 dan cuenta de lo mismo: *“protegiéndome en un lugar seguro con mi familia”*; *“me encontraba evacuada en casa de un familiar”* y *“lo afronté disciplinadamente cumpliendo con las orientaciones de la defensa civil”*. Familiares del proyecto 2 expresaron un antes y un después en su percepción de riesgos: *“antes nos parecía normal que las alcantarillas estuvieran tupidas, pero ahora convocamos maratones entre los vecinos para limpiarlas y evitar las inundaciones”*.

Como parte de los grupos focales realizados con NNA del Proyecto 2, se encontró que la cantidad de prácticas y medidas que expresaron para prevenir y enfrentar los RRD indican un dominio de esos contenidos. Sobre los diferentes desastres son capaces de elaborar las siguientes respuestas:

2. DESLIZAMIENTOS

- *“No vivir cerca de las lomas”*
- *“No pasar cerca”.*
- *“Poner barreras en las lomas”.*

3. SEQUÍA

- *“Resguardar agua o comida”.*
- *“No tirar colillas de cigarro”.*

4. HURACANES Y TORMENTAS TROPICALES

- *“Avisar a la población”,*
- *“Guardar agua potable”,*
- *“Almacenar comida”,*
- *“Resguardar los animales que corren peligro”,*
- *“Limpiar las alcantarillas”,*
- *“Limpiar las calles y las aceras para que no tupan los tragantes”*
- *“Podar los árboles que están cerca de las casas”,*
- *“Asegurar las casas”, “asegurar las ventanas”, “poner clavos a las puertas”*
- *“Desconectar los equipos eléctricos”,*
- *“Guardar la base material de estudio”*
- *“Meternos dentro de casas de placa”.*
- *“Evacuarnos”,*
- *“Bajar el breaker”,*
- *“Cargar las linternas”,*
- *“Tener velas”,*
- *“Cargar el radio”,*
- *“Asegurar los techos con saco de arena”.*

5. INCENDIOS FORESTALES

- *“Hacer una trocha”,*
- *“No quemar basura”,*
- *“Ni tirar cigarros”,*
- *“Sembrar árboles”,*
- *“Taparlo con tierra o agua”,*
- *“Llamar a los bomberos”,*
- *“Evacuarnos”.*

De los desastres naturales trabajados con NNA en el trabajo de campo, son capaces de mencionar mayor cantidad de elementos sobre los huracanes y tormentas tropicales. No obstante, sobre el resto de los desastres también mencionan cuestiones medulares de prevención y enfrentamiento.

Algunos aprendizajes entre NNA con NEE también se pudieron constatar en el trabajo de campo. Eran capaces de demostrar de manera práctica simulacros, explicar su mapa de multirisgo y proponer algunas medidas de prevención y enfrentamiento.

En relación con el nivel de conocimiento que muestran los adolescentes de ambos proyectos en los cuestionarios y dinámicas grupales realizadas, se identifica que, cuando los desastres no tienen experiencias reales de base, la capacidad de dar alternativas de enfrentamiento o prevención disminuye. Las

estrategias expresadas se vuelven más imprecisas, dispersas y a veces sin sentido especialmente en casos de desastres como terremotos, incendios o tsunamis.

- Ante un terremoto: solo la tercera parte de los encuestados afirman la necesidad de ir a un lugar seguro, pero no precisan ningún atributo que garantice esa seguridad. Apenas un 14% piensa en salir de la casa o del lugar, y una cantidad similar en evacuar. Alguno habla de buscar zonas planas, despejadas o llanas, pero otros plantean que hay sostenerse de algo fuerte, ponerse debajo de muebles o de buscar ayuda médica. Es el fenómeno con las respuestas más disimiles y abundantes.
- Ante un incendio: solo el 22% se plantea tratar de apagarlo con agua o arena, el 24% no acercarse o huir y un 12% llamar a los bomberos. Algunas respuestas se apartan de los posibles sentidos de la pregunta o son evasivas y hablan de medidas generales tales como estar protegido, guardar comida.
- Para enfrentar un tsunami: muchos estudiantes dan afirmaciones que muestran desconocimiento de que hacer. Solo un 29% plantea ir o buscar lugares altos y el 5% expresa que hay evacuarse. Sin embargo, hay afirmaciones absurdas para este hecho (subirse a un árbol, buscar una balsa o algo que flote, evacuarse bajo tierra, pedir ayuda, etc.) que muestran, con distancia, no saber qué hacer. Resultan las aseveraciones más imprecisas de los desastres abordados.

Por otro lado, desastres como huracanes, tormentas eléctricas o inundaciones, al parecer más presentes en la cotidianidad de los/as adolescentes participantes de la evaluación, tuvieron respuestas más acertadas y específicas, mostrando un nivel de conocimiento general más alto. No obstante, no hay una variedad de respuestas que indiquen una profundidad de ese conocimiento. Por ejemplo:

- Ante un huracán: la mitad refleja la necesidad de refugiarse en lugares seguros y/o evacuarse. Solo algunos adolescentes refieren la protección de la vivienda o la necesidad de estar informados por los medios de difusión.
- Ante una inundación casi la mitad (cuatro de cada diez) se plantea ir a lugares altos y tres de cada diez, evacuar o irse del lugar. En este caso, se expresaron medidas operativas como utilizar un bote, saber nadar, pedir ayuda o mantener la calma.
- Si hay que enfrentar tormentas eléctricas el 24% se plantea no acercarse o estar debajo de los árboles y solo un 18% no tocar metales o conductores. Las respuestas que predominan son la desconexión de electrodomésticos, no usar paraguas o teléfonos, o no salir a la calle, más cercanos al saber popular que a lo transmitido por los materiales didácticos del proyecto.

Los diferentes niveles de conocimiento sobre la reducción de riesgos ante desastres indica que no se logró el cambio deseado con la misma efectividad.

7.4 Sostenibilidad

El criterio de sostenibilidad supone el grado en que los beneficios netos de la intervención continúan o es probable que continúen. Incluye el análisis de las capacidades de los sistemas necesarios para que los beneficios se mantengan en el tiempo. Implica el análisis de la resiliencia, de los riesgos y de posibles disyuntivas. Comporta varias dimensiones: financiera, económica, social y medioambiental.

¿Hasta qué punto se consideran sostenibles los resultados de la intervención teniendo en cuenta el proyecto culminado y el que se encuentra en ejecución?

Los resultados de la intervención hasta el momento se consideran sostenibles en un nivel intermedio. A través de las respuestas a las preguntas específicas se puntualizan limitantes y fortalezas.

7.4.1 ¿En qué medida los beneficios de la intervención han tenido una continuidad en el tiempo (una vez que se interrumpió la financiación externa en el caso del primer proyecto, en la relación entre el primer y el segundo proyecto, y según el transcurso del actual)?

Entre las prácticas y protocolos mantenidas en el tiempo del Proyecto 1 y del 2 (municipio II Frente) están:

Mapas de riesgo: En todas las visitas a las escuelas durante el trabajo de campo, se comprobó la existencia de los de riesgo que fueron presentados por representantes del alumnado, tal como muestra la figura a continuación. Sin embargo, esta práctica está reducida a la exposición del mismo en tanto las nuevas generaciones no han elaborado sus propios mapas. Utilizan el confeccionado durante el proyecto, lo que sugiere un enfoque reproductivo y estático más que creativo y de apropiación dinámica.

Ilustración 6 Ejemplos de mapas de riesgos/multirriesgos de escuelas visitadas



- Capacitación a docentes en temáticas RRD: tanto en las encuestas como en las entrevistas, los/as docentes mostraron un alto dominio de estos temas. Más del 80% de los sujetos manifestó un alto dominio de conceptos claves tales como desastres, resiliencia y vulnerabilidad. Dicho dominio conceptual no difiere mucho entre los docentes de ambos proyectos en tanto los por cientos de variación entre el Proyecto 2 y el 1 solo es entre 4%-14%. Igualmente, se evidenciaba el conocimiento de las medidas de mitigación y enfrentamiento a desastres más frecuentes en sus comunidades.
- Transversalización en los planes formales y no formales: en los planes revisados durante la visita se hallaron evidencias de la inclusión de temáticas de RRD en las asignaturas de Matemáticas, Español, El Mundo en que vivimos y Educación Cívica. Sin embargos, los/as docentes y directivos encuestados señalan este aspecto como el de menor frecuencia dentro de la sostenibilidad de las acciones. Esto coincide con el hecho de que el 100% de las iniciativas mostradas durante el trabajo de campo siempre estaban vinculadas a actividades complementarias y círculos de interés. Todo esto apunta al mantenimiento de acciones para integrar temas de RRD en los planes de estudio formales y no formales; pero presentan más sostenibilidad las extracurriculares.
- Participación de NNA en simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene del medio ambiente: el 90% de la comunidad educativa encuestada durante el trabajo de campo señaló que se continuaban realizando acciones complementarias tales como recogida de basura, limpieza de las orillas de playas y ríos, reforestación, entre otras. Además, en todos los municipios se constató la realización de ejercicios de primeros auxilios y simulacros de evacuación.

7.4.2 ¿Se identifican ámbitos de la intervención que han sido claramente insostenibles en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños, niñas y adolescentes? ¿Qué lecciones se pueden extraer de esos ámbitos en términos de sostenibilidad?

Entre los elementos de la intervención en ambos proyectos que impresionan como poco sostenibles se detectaron:

- Recursos de comunicación y educativos: a pesar de la amplia cantidad de materiales educativos y didácticos encontrados en las escuelas relacionados con la temática de la intervención (algunos incluso adquiridos de otros proyectos), se observó que estos estaban en muy buen estado de conservación dando claras señales del poco uso que han tenido. Incluso, algunos juegos colectivos parecían estar intactos y al emplearse en dinámicas lúdicas con niños/as, quedó evidente que desconocían las reglas, lo que sugiere que era la primera vez que los utilizaban.
- Dominio de acciones de prevención, y enfrentamiento a los RRD entre NNA: durante las dinámicas grupales desarrolladas por la evaluación fue menor la cantidad de acciones y medidas fueron capaces de mencionar los NNA del proyecto 1 (promedio de 6 respuestas por desastre) en relación con los del proyecto 2 (promedio de 9 respuestas por desastre). Además, cometieron más errores en las medidas planteadas (9% de respuestas incorrectas en participantes del proyecto 1 vs. 2% incorrectas del proyecto 2). Por ejemplo, plantean que ante un sismo hay que “*pararse debajo de un poste de corriente*” y, ante un apagón tecnológico, “*evitar el acercamiento a las personas*”. También podían mostrar desconocimiento sobre lo que era un sismo, un deslizamiento, o les costaba identificar prácticas de prevención y enfrentamiento a la sequía.

- Capacitaciones en temas de RRD coordinadas con otros actores: en las encuestas a la comunidad educativa emergió como una práctica que debió mantenerse la participación de especialistas de otros sectores en las preparaciones metodológicas y capacitaciones en temas de RRD. O sea, el 35% de la muestra manifestó la necesidad de actualizar sus conocimientos sobre RRD y hacerlo en conjunto con otras instituciones dedicadas al tema. Esto último remite a la pérdida de la intersectorialidad lograda. Demandan prácticas caídas en desuso como: *“la preparación e interacción con la Defensa Civil”, “las visitas a centros de ayuda e información a docentes y alumnos como la Academia CITMA”, “el intercambio con los representantes de Unicef”*.
- Espacios de intercambio y superación dentro del ámbito educativo y del MINED: algunos testimonios dan cuenta de prácticas discontinuadas tales como *“talleres [municipales] con docentes de diferentes escuelas”, “talleres provinciales y nacionales donde se socializaban las experiencias y las buenas prácticas”*.

Las lecciones que se pueden extraer en términos de sostenibilidad son:

- La actualización de los mapas de riesgo/multirriesgos favorece que se ajusten a los contextos reales, involucrando a los/as alumnos/as en el proceso.
- Es vital crear herramientas y procesos para el uso continuo de materiales educativos, así como de sistemas de seguimiento que aseguren que estos temas se integren de manera sistemática y efectiva en las preparaciones metodológicas.
- La incorporación de expertos de distintas áreas y sectores enriquece las capacitaciones a docentes y mejora la calidad de la transversalización de los RRD.
- El fomento de redes de colaboración y aprendizaje mutuo entre instituciones educativas aporta y facilita la difusión de buenas prácticas, y la mejora continua de las estrategias de RRD.

7.4.3 ¿Qué factores pueden considerarse facilitadores u obstaculizadores, y en qué medida lo serían, para que el proyecto actual sea sostenible, en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños niñas y adolescentes en la RRD?

Los datos recopilados permiten identificar los siguientes factores facilitadores y obstaculizadores:

A. FACILITADORES

1. Inserción orgánica de los proyectos al sistema de trabajo del MINED: el análisis documental y las entrevistas a actores nacionales y provinciales revelaron los siguientes elementos que aportan organicidad, coherencia, efectividad y sostenibilidad:

- a) Utilización de estructuras y lógicas de funcionamiento del MINED, junto a sus alianzas con otras entidades (Defensa Civil, Cruz Roja y CITMA)
- b) Ubicar la coordinación del proyecto en la Dirección de Ciencia y Técnica del MINED, en sus diferentes niveles (nacional, provincial y municipal).
- c) Uso del espacio de las preparaciones metodológicas para la capacitación docente.
- d) Inclusión del personal responsable de la Estrategia de Educación Ambiental en el MINED en la estructura del proyecto (coordinadores nacionales y provinciales).

2. Intersectorialidad e inter-institucionalidad: la integración de diversos sectores especializados en RRD es vivenciado por los sujetos de la intervención de manera rotunda como beneficioso:

- a) Participación de la Defensa Civil, el CITMA y la Cruz Roja en las capacitaciones sobre RRD.
- b) Instituciones académicas (FLACSO) y la Defensa Civil para capacitar sobre el enfoque de género, discapacidad e infancia.
- c) Organizaciones de masas (CDR, FMC) y de gobierno (Consejo Popular) para la implementación a nivel comunitario.

3. Vínculo escuela-comunidad-familia: en las encuestas a docentes y actores comunitarios de ambos proyectos predominaron evocaciones positivas sobre la relación de estos tres elementos:

- a) *“Se logró el trabajo con las escuelas y otras personas de la comunidad para consolidar una vez más el trabajo con la familia, agencia y agentes”*.
- b) *“Porque el trabajo con las escuelas de la comunidad ha consolidado el trabajo con la familia, con los agentes”*
- c) *“Logramos la integridad de todos los factores de los diferentes educandos”*.
- d) *“Porque logramos la unidad entre los factores en diferentes consejos populares”*.

4. Alianza estrecha con la Defensa Civil: el análisis documental y las entrevistas permiten concluir que el vínculo con este actor fue beneficioso en tanto:

- a) Son la entidad competente y quien tiene como parte de su misión la preparación y enfrentamiento ante desastres.

- b) Alcance nacional e institucional (abarca todo el país, territorios, todos los organismos).
- c) Poseen un alto dominio de las necesidades y características de los territorios ya que realizan junto al CITMA los estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgos (PVR). Estos fueron claves en la selección de las comunidades a trabajar en los proyectos.
- d) Tiene una salida curricular a través de la asignatura “Defensa Civil” que permite la transversalización y la puesta en práctica de los contenidos sobre RRD en el currículum formal y no formal.

5. Coordinadores especializados a nivel nacional: La participación de coordinadores con un alto nivel de especialización y conocimiento del contexto nacional facilita la alineación de los proyectos con las políticas gubernamentales. Esto crea sinergias entre diferentes iniciativas y asegura que los impactos positivos de las intervenciones trasciendan más allá del área de actuación directa, promoviendo una sostenibilidad a largo plazo.

6. Capacitar a los docentes como estrategia para conseguir el cambio: preparar a los docentes y el personal educativo es una acción estratégica para que los/as NNA de comunidades vulnerables eleven su percepción de riesgo y aumentar su preparación en RRD. Esto también permite que los temas de RRD se integren de manera efectiva tanto en actividades extracurriculares como en los planes de clases.

7. Actividades prácticas y experiencias de campo: La implementación de actividades vivenciales y de campo con NNA promueve un aprendizaje conectado a su realidad, lo que favorece su rol como agentes de cambio. Este enfoque práctico facilita la internalización de conocimientos y valores sostenibles, contribuyendo al fortalecimiento de las comunidades desde una perspectiva de largo plazo.

B. OBSTACULIZADORES

1. Ausencia de acciones de sostenibilidad para mantener la intersectorialidad lograda. a partir de los juicios ofrecidos por los sujetos en esta evaluación, se detecta un déficit en las conexiones logradas con otras entidades, especialmente con el CITMA o la Defensa Civil una vez concluido el proyecto. Así lo reclama, por ejemplo, un docente: *“quisiera que hubiera una mayor articulación con el CITMA y que atienda el Círculo de Interés”*.

2. Ausencia de herramientas de capacitación a distancia: Aunque los metodólogos municipales tienen el encargo de multiplicar los aprendizajes sobre RRD y su transversalización en los contenidos formales y no formales, el nivel de apropiación de las escuelas que no participaban directamente en las capacitaciones de los proyectos parece haberse visto limitado.

3. Corta duración del tiempo en cada municipio: La limitada permanencia en los municipios (1 año) es señalado por docentes y directivos escolares como reductor de la posibilidad de consolidar los objetivos y logros del proyecto. Este factor puede dificultar el seguimiento adecuado y la sostenibilidad de las acciones implementadas, limitando la apropiación duradera de la intervención en las comunidades.

4. Enfoques de género y discapacidad limitados: La insuficiente integración del enfoque de género y discapacidad en la intervención representa un obstáculo importante. Esta deficiencia disminuye la capacidad del proyecto para abordar de manera efectiva las desigualdades y necesidades específicas de estos grupos, limitando la capacidad de estas poblaciones para participar plenamente y beneficiarse de las acciones del proyecto, lo que reduce el impacto global y su sostenibilidad.

7.4.4 ¿Cómo ha preparado el proyecto a las comunidades locales, especialmente a educadores para mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género una vez finalizados los proyectos?

Teniendo en cuenta los hallazgos, en esta evaluación no se encontraron evidencias de que el proyecto 1, ni el proyecto 2 hayan preparado a las comunidades para, una vez concluido, mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género.

CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos de la evaluación, atendiendo a los criterios de evaluación y sus preguntas (principales y complementarias), se puede concluir que en términos de:

PERTINENCIA

Los resultados esperados por la intervención, en ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo; por tanto, son pertinentes. La identificación de los principales multirriesgos fue realizada en las comunidades. Niños, niñas y adolescentes fueron parte de este proceso, que también es resultado de la participación de actores de los niveles local, provincial y nacional, desde diferentes sectores. Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados. Además, la intervención se alinea a las estrategias del gobierno y del sector educativo en Cuba asociado a la RRD, incluso influye en esta última en tanto se han incorporado cuestiones de los proyectos al III Perfeccionamiento del MINED.

La intervención ha demostrado adaptabilidad a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres en tanto: ha incorporado capacitaciones virtuales, se han agregado acciones con escuelas especiales y con NNA con NEE y se han incluido la temática de género en la capacitación. Sin embargo, hay áreas programáticas donde la intervención aún es deficiente en su adaptabilidad, tales como la integración de una perspectiva psicoemocional en la resiliencia, incorporar un enfoque que incluya la capacidad de autogestión de las escuelas, la necesidad de un enfoque más inclusivo para NNA con discapacidades, un enfoque de género más profundo, contemplar las rotaciones o pérdidas del personal docente, y el uso de herramientas virtuales con mayor eficacia o que alcancen a familias y actores locales.

En cuanto a garantizar una intervención equitativa y no discriminatoria, los proyectos abordaron aspectos relacionados con el género y la inclusión, pero de manera limitada y no sistemática. Aunque se incorporaron algunas prácticas en talleres y escuelas, no se logró integrar en el marco de resultados de manera explícita en su implementación de manera deliberada estos enfoques, por tanto, en los proyectos no se los asume en la identificación del problema, la formulación de objetivos, ni en el diseño del seguimiento.

COHERENCIA

La intervención es compatible con las normas y estándares de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD. Además, está enmarcada en uno de los Planes estratégicos de UNICEF, y tiene un peso importante dentro de la Línea Programática de la Educación (Cada Niño Aprende) dedicada a la reducción de riesgos y desastres.

Se constata un hilo conductor entre los dos proyectos que permite la armonización y coordinación al interno de la intervención. A su vez, se identifica la existencia de sinergias entre los proyectos y las políticas impulsadas por el gobierno en el sector de la Educación.

No obstante, en la concepción de la intervención se identifica la necesidad de incorporar un enfoque más integral alineado con las premisas de UNICEF sobre resiliencia. Este incluiría: el apoyo psicoemocional, el aporte de recursos, o el uso de la energía solar. Asimismo, la intervención no presta atención de manera significativa a la igualdad de género y la inclusión de personas con discapacidad, principio fundamental del trabajo de UNICEF a nivel mundial.

La gestión y coordinación del proyecto entre UNICEF y las instituciones educativas fue reconocida como óptima. Aunque UNICEF no cuenta con un mecanismo directo de diálogo con otras estructuras, de igual manera se producen estas relaciones y los mecanismos con el MINED fueron valorados de positivos dado que cada parte tiene claro sus roles y cumple con éstos.

EFICACIA

Teniendo en cuenta el grado en el que la intervención ha logrado (Proyecto 1), o está logrando (Proyecto 2), sus objetivos y resultados, se ha constatado que la intervención ha tenido un impacto positivo en la percepción de riesgo de NNA y comunidades, así como en aumentar la capacidad de los docentes y directivos para educar sobre la prevención y mitigación de riesgos de desastres (RRD), aunque lo ha hecho con diferentes niveles de éxito. Ello está condicionado por el nivel de enseñanza (primario, secundario), el tamaño de las escuelas y el tipo de territorio donde están ubicadas (rurales, urbanas). Aquellas donde se suelen identificar las modificaciones más profundas son en las escuelas de enseñanza primaria, rurales y por ende pequeñas.

Se han logrado avances significativos en la integración de temas de RRD en los planes de estudio formales y no formales; pero se reconocen resultados dispares a favor de las extracurriculares (círculos de interés, simulacros, concursos y eventos culturales) donde hay aplicación práctica de los contenidos. También dentro de los planes de estudio formales, se halló más facilidad para asociar estos contenidos en asignaturas con cercanía temática como Ciencias Naturales, Geografía y Defensa Civil indicando la necesidad de reforzar la transversalización en otro tipo de asignaturas.

La participación de los NNA en la identificación de riesgos en sus comunidades ha sido fructífera, destacando su capacidad para identificar riesgos que los adultos no habían considerado. Se transformó su capacidad para elaborar mapas de riesgo y dominar medidas de prevención y enfrentamiento a los RRD. Pero es un área que presenta oportunidades de mejora para garantizar el empoderamiento pleno. Quedan aún por mejorarse sus logros en cuanto a la inclusión del enfoque de vulnerabilidad asociado a género y situaciones de discapacidad.

Beneficiarios/as de la intervención reconocen las transformaciones que ha supuesto en su nivel de conocimiento sobre los RRD (prevención y enfrentamiento) y en su percepción de riesgo. A esto se suma en el caso de los/as NNA en una vivencia sobre cómo el proyecto los hizo sentirse orgullosos de contribuir en sus comunidades. Otros aspectos de la mirada de los beneficiarios es su demanda por una mayor duración de los proyectos y la necesidad de recibir más recursos para prevenir ciertos riesgos. Entre las personas en coordinación emergen insatisfacciones con respecto a la transversalización del enfoque de género y la planificación de acciones de sostenibilidad. En todos estos casos son elementos que no afectan la satisfacción vivenciada con la intervención.

SOSTENIBILIDAD

Los resultados de la intervención, hasta el momento, se consideran sostenibles en un nivel intermedio. Si bien es cierto que en algunos sitios la evaluación se produce 10 años después del concluido el proyecto muchos elementos se mantienen, y ello es loable. Esto indica una alta organicidad de los proyectos con el sistema de trabajo del MINED; pero, por esta misma razón, algunos elementos que se hallaron apuntan a prácticas que han tenido menos continuidad en el tiempo. Se detectan insuficientes mecanismos de control de la transversalización de los contenidos de RRD en las reuniones metodológicas que exijan el uso continuo de los materiales divulgativos y educativos. En la preparación a docentes y personal educativo no se incorporan ya especialistas de otros sectores, ni se producen encuentros de intercambio y superación entre las escuelas. Todo ello parece incidir en que los/as NNA del proyecto 1 demuestren un nivel de conocimientos menor que los del proyecto 2 más reciente.

Por otro lado, el trabajo de campo constató prácticas y protocolos que se mantienen como el trabajo con los mapas de riesgo/multirriesgo, la realización de actividades complementarias como simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene. Los/as sujetos entrevistados refieren la conservación de algunos espacios de capacitación sobre RRD y se mostraron representaciones teatrales, ejercicios de evacuación y actividades en los planes de clases que indican la transversalización de los contenidos sobre RRD en la vida escolar. No obstante, el uso prolongado de los mismos mapas elaborados durante el proyecto, sin ser actualizados ni renovados por los nuevos grupos de estudiantes, evidencia una apropiación limitada y poco participativa, lo que debilita la sostenibilidad de la iniciativa. Asimismo, se identificaron materiales didácticos que permanecen intactos, a pesar del tiempo transcurrido desde su recepción.

LECCIONES APRENDIDAS

En relación con las lecciones aprendidas, se sintetizan las siguientes:³⁵.

1. Asumir un enfoque multirriesgo ha permitido desarrollar una visión más sistémica y consciente del estrecho vínculo entre la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) y el cambio climático. Ampliar esta perspectiva para incluir las interconexiones entre ambos conceptos es altamente valioso y contribuye de manera significativa a fortalecer la resiliencia frente al cambio climático y los desafíos específicos que enfrenta Cuba.
2. La comprensión de la resiliencia, desvinculada del apoyo psicoemocional y de la provisión de recursos necesarios, restringe la capacidad de alinearse con los lineamientos de UNICEF y reduce su efectividad para promover la resiliencia en las comunidades.
3. La articulación entre los diferentes niveles (nacional, provincial, municipal y local), las contrapartes (UNICEF, MINED) y el enfoque intersectorial ha sido fundamental para el éxito de los resultados alcanzados. La integración de los proyectos en el flujo de trabajo del sistema educativo del MINED, evitando la creación de estructuras paralelas, no solo disminuyó los obstáculos enfrentados durante la intervención, sino que también fomentó una gestión articulada y enriquecedora, permitiendo un impacto directo en las políticas educativas del país. Específicamente, esta intervención influyó positivamente en la elaboración del documento estratégico del MINED llamado III Perfeccionamiento. Este documento promovió la transversalización de contenidos sobre Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en todo el sistema educativo, ampliando su alcance más allá de las escuelas directamente vinculadas a los proyectos, y estableciendo una base para una incorporación más sistemática y sostenible de estos temas.
4. La capacitación docente se reconoce como un mecanismo medular en la intervención, pero resulta insuficiente para garantizar los aprendizajes deseados, especialmente a largo plazo. El enfoque actual, aunque valioso, no asegura resultados homogéneos. Factores como el tamaño de las escuelas, el nivel de enseñanza, su ubicación (urbana o rural), entre otros, afectan la apropiación. Además, este mecanismo no se adapta adecuadamente a un contexto marcado por la alta rotación del personal docente, lo que dificulta la continuidad y la sistematización de los aprendizajes, así como la participación de forma activa en el proceso educativo.
5. La manera en que la intervención aborda la transversalización de los enfoques de género y discapacidad resulta insuficiente para garantizar una verdadera inclusión y equidad. Aunque se reconoce la intención de incorporar estos enfoques, las estrategias implementadas carecen de profundidad y de mecanismos claros para integrarlos de manera efectiva en todos los niveles de la intervención.
6. El abordaje de las cuestiones de prevención y enfrentamiento a los riesgos de desastres requieren esfuerzos extras cuando se trata de abordar aquellos menos frecuentes o divulgados por los medios de comunicación masiva. Estos riesgos suelen recibir menos atención, lo que dificulta su visibilización y la implementación de estrategias efectivas para gestionarlos y no están asociados a recuerdos generados por la experiencia práctica.

³⁵ Ver la Matriz de Hallazgos en el Anexo 11, el apartado “Lecciones Aprendidas”, donde se hallan consignadas con más detalle.

RECOMENDACIONES

El conjunto de hallazgos, conclusiones y aprendizajes identificados por esta evaluación señalan la necesidad de proponer algunas recomendaciones para el perfeccionamiento de la intervención. Estas recomendaciones fueron conciliadas y ajustas según los criterios de los actores clave de la intervención como son los especialistas de la dirección de Ciencia y Técnica del MINED, el personal de UNICEF involucrado en el proyecto, entre otros del propio MINED y UNICEF. Para esta conciliación se desarrollaron dos acciones específicas, la primera consistió en la distribución y revisión de la propuesta de lecciones aprendidas, conclusiones y recomendaciones en una matriz de validación de manera remota, y la segunda fue la realización de una sesión de trabajo con estos mismos actores en la que se debatieron, ajustaron y validaron definitivamente estos productos de la evaluación. De tal modo, las siguientes recomendaciones se consideraron suficientemente claras y viables para perfeccionar la intervención de UNICEF y MINED en el área de RRD en escuelas. Se exponen a continuación teniendo en cuenta los criterios de la propia evaluación y se organizan según la temporalidad con la que deben implementarse (corto plazo cubre de 0 a 6 meses, mediano plazo de 6 a 18 meses, y largo plazo a un periodo superior a los 18 meses), el usuario que debe implementarla y el grado de prioridad:

PERTINENCIA

1. El MINED de conjunto con UNICEF y aliados estratégicos, debe fortalecer el enfoque de género, discapacidad y participación infantil en la intervención en DRR, a partir de:
 - a. Generar un espacio reflexivo y de sensibilización al interior del grupo coordinador para fortalecer el enfoque de género discapacidad y participación infantil en todas las fases de próximas acciones. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF
 - b. Diseñar acciones concretas que promuevan la equidad de género, la participación infantil, y la accesibilidad para personas con discapacidad y las diversidades funcionales. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF
 - c. Implementar procesos de formación para los actores involucrados que trasciendan los encuentros aislados de capacitación que se han hecho. Prioridad alta, mediano plazo. Actores centrales: MINED y UNICEF
 - d. Promover la participación activa y significativa de mujeres, niñas, niños y personas con discapacidad en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF
 - e. Monitorear los avances en la transversalización de estos enfoques, así como incluir estas cuestiones en la identificación que se realiza para el diseño del proyecto y establecimiento de la línea base. Prioridad alta, plazo corto. Actores centrales: MINED y UNICEF
2. El MINED de conjunto con UNICEF y aliados estratégicos, debe fortalecer el enfoque multirriesgo y su relación con el cambio climático, a partir de:
 - a. Diseñar talleres y programas educativos para sensibilizar a actores clave sobre cómo los riesgos de desastres y el cambio climático están interrelacionados, y realizar acciones integradas durante la implementación del proyecto. Prioridad media, plazo medio. Actores centrales: MINED y UNICEF
 - b. Fortalecer las alianzas intersectoriales, especialmente entre sectores como medio ambiente, educación, salud y protección civil para implementar estrategias integrales de resiliencia. Prioridad media, plazo medio. Actores centrales: MINED y UNICEF
3. UNICEF de conjunto con el MINED debe ampliar el enfoque de resiliencia aplicado a la reducción de riesgo de desastre a partir de:
 - a) Incorporar los elementos de apoyo psicoemocional en el enfoque de resiliencia y de reducción de riesgo de desastres. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF
 - b) Incrementar la capacidad de las escuelas para gestionar el uso de energía, el agua y el saneamiento con participación de actores locales. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF
4. El MINED de conjunto con UNICEF, en la planificación de sus iniciativas, debe aumentar su presencia en el terreno, y ampliar su alcance a otras comunidades de los municipios complementando las acciones con actores locales. Prioridad baja, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

COHERENCIA

1. UNICEF, en colaboración con el MINED, debe fortalecer la participación efectiva de los NNA en las intervenciones en DRR, a partir de:

- a. Generar un marco de resultados con mayor alineación con el compromiso con los derechos de la infancia, especialmente con el derecho a participar. Prioridad alta, plazo largo. Actores centrales: UNICEF y MINED
- b. La intervención debe promover mecanismos para que desarrollen procesos de participación más allá de los niveles consultivos, donde se involucre a los NNA en la toma de decisiones desde la planificación del proyecto hasta en el monitoreo. Prioridad alta, plazo largo. Actores centrales: UNICEF y MINED

EFICACIA

1. El MINED debe mejorar los logros de la capacitación docente, a partir de:

- a. Producir contenidos y recursos didácticos sobre RRD diferenciados para adolescentes, así como para la primera etapa y la segunda de la primaria, con enfoque de género, discapacidad y participación infantil. Prioridad alta, plazo largo. Actor central: MINED
- b. Incrementar la producción de recursos pedagógicos adaptados a NNA con discapacidades que atiendan su diversidad funcional y garanticen múltiples formas de representación, expresión y participación en los recursos, como pueden ser:
 - Producción de materiales pedagógicos que combinen elementos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos siempre que sea posible.
 - Incluir pictogramas, símbolos visuales y gráficos para facilitar la comprensión en niños con dificultades de comunicación o discapacidad intelectual.
 - Traducir los materiales a lenguaje de señas o incluir subtítulos en videos educativos.

Prioridad alta, plazo largo. Actor central: MINED

SOSTENIBILIDAD

1. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines, debe fortalecer los mecanismos para la incorporación sistemática de los contenidos en RRD en las escuelas, mantenerlos vivos y actualizados, a partir de:

- a) Organizar anualmente un evento o concurso para NNA enfocado en temas de RRD, y ofrecer incentivos atractivos para la participación. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF
- b) La actualización de los mapas de multirriesgo debe ser anual. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF
- c) Fomentar un sistema de trabajo donde especialistas de otros sectores y de agencias internacionales participen regularmente de espacios de capacitación a docentes y personal educativo (ej. preparaciones metodológicas) Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

2. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines, debe fortalecer la participación infantil en los sistemas de alerta temprana territoriales, especialmente en el monitoreo. Por ejemplo, NNA pueden tener la responsabilidad de identificar y reportar en sus comunidades cambios visibles en su entorno, como niveles de agua en ríos, señales de erosión, niveles de lluvia, árboles débiles, estructuras debilitadas, desagües tapados, etc. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

3. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines, debe fomentar la capacitación continua del personal escolar y fortalecer los espacios de intercambio entre docentes experimentados y nuevos para promover la transferencia de conocimientos y habilidades. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

4. EL MINED, de conjunto con UNICEF e instituciones afines y los medios locales, debe promover la sensibilización y la realización de acciones de comunicación sobre RRD en familias y actores locales. Prioridad media, plazo largo. Actores centrales: MINED y UNICEF

REFERENCIAS

Casillas, C. et.al (2020) *Guía Evaluabilidad Intervenciones Públicas*. Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas, España.

Valdez, Orestes (2020) *Educación para el protagonismo de las niñas, niños y adolescentes en la gestión de la reducción de los riesgos de desastres naturales, tecnológicos y sanitarios en Cuba (sistematización)*, La Habana.

Rick, D. (2021) "Evaluación de la evaluabilidad" disponible en <https://www.betterevaluation.org/methods-approaches/themes/evaluability-assessment> consultado febrero 2024

UNICEF (2022) *Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes. Serie de formación sobre el enfoque basado en los derechos de la niñez*, Santiago de Chile.

UNICEF 2016 Reducción Del Riesgo de Desastres Centrada En La Niñez. Contribuir al Desarrollo Resiliente Colectivo de autores (s/f) Avance en el sector Educación. Propuesta para un sistema de indicadores en la gestión del riesgo de desastres. UNICEF, RET y Grupo Sectorial Regional de Educación en RRD

ANEXOS

Anexo 1. Términos de Referencia de la Evaluación

Title:	Funding Code:	Type of engagement	Duty Station:
Evaluación formativa de la Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas (2013-2023).	Grant SC 229904	x Consultant	Habana, Cuba

Background:

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es una agencia de las Naciones Unidas (ONU) que trabaja en Cuba para apoyar los esfuerzos nacionales de promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, sobre todo de las más vulnerables. La misión de UNICEF está anclada en la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de derechos humanos. En consecuencia, aplica en todas sus estrategias de intervención enfoques de derechos y equidad.

La Oficina de UNICEF en Cuba trabaja según los términos del Documento de Programa de País (CPD, por sus siglas en inglés), concertado con el Gobierno y aprobado por la Junta Ejecutiva¹. La cooperación se ejecuta a través de asociaciones estratégicas con entidades gubernamentales nacionales y locales, organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas y otras agencias de las Naciones Unidas, bajo la dirección y coordinación del Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera (MINCEX).

El Programa de País (PP) para el ciclo 2020-2024, se centra en tres áreas prioritarias, identificadas en consulta con entidades nacionales y alineadas con el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta 2030, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y tres de los cinco grupos de objetivos del Plan Estratégico del UNICEF para 2022-2025: i) cada niño sobrevive y prospera; ii) cada niño aprende y iii) cada niño está protegido de la violencia y la explotación. A su vez, cada área hace contribuciones específicas al Marco de Cooperación para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas en Cuba.

Como parte del Programa País entre el Ministerio de Educación de Cuba y, en particular, entre la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación, y el UNICEF, se han implementado dos proyectos consecutivos: “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba (2013- 2019)” y “Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgos de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba (2020-2024)”.

Este documento de términos de referencia (ToR) describe los propósitos y el alcance de una evaluación independiente orientada a identificar aprendizajes, buenas prácticas y desafíos de la *Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba, relacionada con la reducción de riesgos de desastres en las escuelas (RRD), a partir de sus dos proyectos fundamentales desarrollados desde el 2013 hasta la actualidad*. Con este fin, el documento propone opciones metodológicas y operativas que sirven de referencia a la contratación de un/a consultor/a individual con experiencia multidisciplinaria en temáticas como reducción de riesgos de desastres, género, discapacidad, infancia y adolescencia.

Aunque las dos intervenciones mencionadas han tenido su desarrollo en diferentes ciclos de cooperación entre UNICEF y el Gobierno de Cuba (2013-2019 y 2020-2024), y su implementación no incluye la misma distribución territorial, entre ellas se ha producido una línea de continuidad basada esencialmente en un enfoque de construcción de resiliencias ante la exposición a multirriesgos, y en el fortalecimiento de la gestión inclusiva de la reducción de desastres en las escuelas. En este último aspecto, el segundo proyecto enfatiza, como parte de los derechos de la infancia, en minimizar el impacto de los riesgos de desastres, teniendo en cuenta todas las vulnerabilidades posibles relacionadas con la edad, el género y las situaciones de discapacidad. También, promueve que todos los grupos participen a la hora de planificar las medidas para prevenir, mitigar y prepararse, de manera segura, ante los desastres. En sentido general entonces, lo que diferencia los dos proyectos es el enfoque multirriesgo del último pero el diagnóstico, y la situación de base tienen un mismo fundamento en el programa educativo y la carencia de conocimientos.

La evolución entre una fase y otra ha estado condicionada tanto por las ventajas comparativas de la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación para implementar proyectos de esta naturaleza, insertados en la propia dinámica de la gestión educativa nacional y local, como por la parte de UNICEF Cuba, que ha trabajado en conjunto como asociado catalizador. UNICEF Cuba ha aportado visión y conocimientos técnicos actualizados, fortaleciendo capacidades en docentes y comunidades, proporcionando herramientas, suministros y financiamientos necesarios y promoviendo la participación significativa de niños, niñas, adolescentes y familias en los planes de reducción de riesgos, desde un

enfoque inclusivo.

Es importante resaltar en este contexto, además, que el programa país de UNICEF en Cuba se encuentra próximo a la preparación de su siguiente ciclo de cooperación, por lo que este corte valorativo de la intervención de UNICEF Cuba en RRD en escuelas, desde ambos proyectos, se insertaría en el marco de generación de evidencias fundamentales para ajustar la línea programática de UNICEF en esta área de resultados.

Purpose of Activity/Assignment:

Será objeto de la evaluación la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas (RRD). Desde el 2013, entre los principales desafíos en el área de educación abordados en el Programa, como se mencionó, están la falta de conocimientos y percepciones sobre los riesgos de desastres que aumenta la vulnerabilidad; y la insuficiente percepción del riesgo en niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad de comunidades vulnerables, ante los desastres de origen natural, tecnológicos y sanitarios, vinculados con los efectos negativos del cambio climático. Por ello, el resultado esperado de la intervención es que niños, niñas, adolescentes y sus familias estén mejor preparados y sean resilientes antes los riesgos de desastres.

Esta evaluación forma parte del Plan de Evaluaciones de UNICEF Cuba del Programa de País aprobado para el ciclo de cooperación 2020-2024. La evaluación formativa aportará un análisis acerca de la *eficacia, sostenibilidad, coherencia y pertinencia* de la contribución institucional de UNICEF a la reducción de riesgos de desastres (RRD) en escuelas. En sentido estricto, la evaluación se enfocará en el análisis de la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba relacionada con la reducción de riesgos de desastres (RRD) en las escuelas a partir de sus dos proyectos fundamentales.

En esta dirección, la evaluación dará información de la medida en que la intervención, a partir de su implementación en sendos proyectos, ha contribuido al alcance del resultado específico de que para 2024, más niños niñas y adolescentes (rights holders) de comunidades vulnerables a multirriesgo en territorios seleccionados tienen capacidades para participar en el diseño e implementación de planes de reducción de riesgos. Se valorará hasta qué punto la intervención ha sido ágil para responder a riesgos y cuellos de botella, en la educación para la reducción de riesgos de desastres. Así mismo deberá informar si el diseño y la ejecución, y los mecanismos de seguimiento a la implementación de la educación para la reducción de riesgos de desastres fueron adecuados: qué ha funcionado (para quién y en qué circunstancias), cuáles han sido los valores agregados, qué desafíos persisten y qué medidas correctivas pueden ser necesarias para fortalecer el resultado. Todo ello, transversalizado por una perspectiva de equidad de género, discapacidad e inclusión social.

Una evaluación de este tipo es necesaria para determinar/ comprender el alcance de la intervención de UNICEF, en términos de su pertinencia, eficacia, coherencia y sostenibilidad. La evaluación informará sobre los logros y retos que ha afrontado este resultado de Reducción de Riesgos de Desastres, y aportará recomendaciones para su perfeccionamiento en aras de una contribución más efectiva.

La conveniencia de realizar la evaluación en este momento responde tanto a la necesidad de rendir cuentas y aprender sobre una intervención que cuenta con un periodo previo de realización y algunos de sus territorios con una continuidad de implementación, como a la necesidad de que la información resultante aporte las bases para la mejora en la eficacia de los procesos y resultados, y las condiciones de sostenibilidad en el área de reducción de riesgos de desastres en las escuelas. La evaluación en este momento también permitirá examinar la sostenibilidad del proyecto inicial en aquellos territorios en los cuales culminó, así como la probabilidad de que los beneficios del segundo proyecto tengan continuidad cuando culminen los apoyos financieros. También se valorará la viabilidad de su extensión a próximos proyectos en otros territorios expuestos a riesgos, en tanto represente áreas de desarrollo posibles tanto para escalar resultados como para movilizar fondos.

La Evaluación permitirá por tanto hacer un corte programático sobre lo que se ha logrado hasta el momento con esta intervención, así como plantear las potencialidades de base para avanzar hacia aspiraciones superiores en el camino de la cooperación con el gobierno cubano en aras de fomentar escuelas más resilientes ante desastres.

La TdC que se proponga será integrada en la cadena de cambio del Componente Cada niño aprende del Programa país de UNICEF en Cuba, permitiendo un mejor alcance y coherencia programáticos.

Scope of Work

a. Alcance temporal

La evaluación se desarrollará entre los meses de agosto y diciembre de 2023, pero analizará los siguientes periodos, para poder llegar a las conclusiones y recomendaciones programáticas esperadas:

- 2013-2019. Proyecto ya culminado: "Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba".
- 2020-2023. Proyecto en curso: "Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgos de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba".

Esta evaluación cubrirá, por tanto, el período comprendido por ambos proyectos, tomando como punto de partida el inicio del primero, hasta la implementación del segundo en la actualidad.

b. Alcance geográfico

Desde el punto de vista geográfico, la evaluación no busca la representatividad territorial, sino analítica, respecto de dos dimensiones fundamentales: el diseño, y la implementación de los proyectos y sus logros finales, y/o parciales en tanto representa el estado de cumplimiento del resultado: "para el 2024, más NNA de comunidades vulnerables a multirriesgos en territorios seleccionados, tienen capacidades para participar en el diseño e implementación de los planes de reducción de riesgos", del Componente Cada niño aprende.

En este caso, se sugiere un alcance geográfico de la evaluación de la siguiente manera:

- Proyecto 2013-2019: Ciego de Ávila, un municipio a seleccionar: (Majagua, Morón y Chambas); algún municipio de la provincia de Sancti Spiritus también pudiera ser incluido.
- Proyecto 2020-2024: Santiago de Cuba, un municipio a seleccionar: (Guamá, Songo La maya y Il Frente)

A su vez, se recomienda considerar los siguientes criterios para la conformación de la muestra de escuelas a evaluar por cada municipio:

- nivel de enseñanza: primaria, secundaria, mixto y especial.
- estructura escolar: graduada o multigrado.
- organización escolar: externa, seminternas e interna.
- zona geográfica: urbana-rural, montañosa-costera

c. Alcance de población:

La presente evaluación persigue la participación activa de los diversos actores que han estado involucrados en diferentes momentos de la intervención, especialmente los docentes, y niños, niñas y adolescentes, así como directivos del MINED. Para esto, y desde la propia selección muestral de las personas, como ante su abordaje, deberá observarse el conjunto de procedimientos, guías, y principios éticos que rige la investigación en UNICEF, los cuales se describen en detalle en la sección 10 de estos Términos de Referencia.

No obstante, por la complejidad de una evaluación de esta naturaleza, el consultor/a deberá determinar en un primer momento, las condiciones de evaluabilidad de ambas iniciativas y sus potencialidades para tributar al análisis que se propone, de ahí también partirá la selección definitiva del municipio y las escuelas por cada provincia. Para esto tendrá en cuenta la disponibilidad de información, disposición de los actores involucrados a participar del proceso evaluativo, entre otras cuestiones que permitan determinar con precisión los alcances de la evaluación, sus limitaciones y medidas de mitigación.

d. Alcance Sectorial:

La evaluación se centrará en el sector Educación, dado el carácter principal del mismo en la intervención de UNICEF en RRD.

Objetivo de la evaluación

El objetivo principal de la evaluación es disponer de un juicio externo sobre las buenas prácticas y desafíos de la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas (RRD), a partir de sus dos proyectos fundamentales (2013-2019 y 2020-2024).

Objetivos específicos:

- Determinar la pertinencia y coherencia de la intervención del Componente cada niño aprende de UNICEF Cuba, relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas, a partir de sus dos proyectos fundamentales.
- Evaluar la eficacia y sostenibilidad de los resultados alcanzados por la intervención en el periodo, resaltando los enfoques género, inclusión, y participación de NNA en la reducción de riesgos de desastres en escuelas.
- Proponer una teoría de cambio de la intervención, armonizada a la TdC del Componente

Cada niño aprende, que tenga en cuenta los supuestos, cuellos de botella, resultados de la implementación, así como las lecciones aprendidas, y recomendaciones de la presente evaluación.

Marco de evaluación

La evaluación usará cuatro, (pertinencia, coherencia, sostenibilidad y eficacia) de los criterios evaluativos propuestos por la Política de Evaluación de UNICEF según definiciones del United Nations Evaluation Group (UNEG) y el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) (la pertinencia, la eficacia, la eficiencia, el impacto, la coherencia y la sostenibilidad)², para medir el comportamiento de los componentes programáticos y de la gestión de la intervención.

En base a esos criterios, la persona que resulte contratada deberá dar salida al propósito, el alcance y los fines de la evaluación.

Desde este punto de partida, se proponen un conjunto de preguntas guías, solo a modo de ejes sensibilizadores para los presentes términos de referencia, agrupadas según criterios de evaluación:

En relación Criterio de **pertinencia, coherencia, eficacia y sostenibilidad** de la intervención, la evaluación responderá a cuestiones como las siguientes:

Pertinencia:

1. ¿Los resultados esperados por la intervención, a partir de ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo en términos de reducción de multirriesgos de desastres?
 - 1.1 ¿Se han identificado los multirriesgos de desastres fundamentales en las comunidades donde se hallan enclavadas las escuelas? ¿Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados?

1.2 ¿Ha sabido adaptarse la intervención a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres? ¿Es necesario realizar ajustes programáticos para mejorar en la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en RRD y atender a las especificidades con enfoque de género o de grupos en situación de vulnerabilidad como NNA con discapacidades?

1.3 ¿La intervención se alinea adecuadamente a las estrategias del gobierno y el sector educativo en Cuba, respecto a la reducción de riesgos de desastres y la generación de resiliencias? ¿Existen espacios de mejora en la alineación de la intervención de UNICEF en RRD en escuelas?

Coherencia:

2. ¿Es compatible la intervención con las normas y estándares de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD?
 - 2.1 ¿Cuán consistente ha sido la implementación de ambos proyectos con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en escuelas?
 - 2.2 ¿Han existido sinergias y complementariedad entre las acciones de ambos proyectos, y entre estas y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RDD en escuelas?
 - 2.3 ¿Cómo se ha producido la coordinación entre UNICEF y las instituciones educativas y comunitarias involucradas en ambos proyectos? ¿Qué aspectos de esta coordinación pueden considerarse buenas prácticas y cuales presentan áreas de mejoras?

Eficacia:

3. ¿Ha logrado la intervención hasta el momento sus objetivos y resultados planificados, según el desempeño de sus dos proyectos consecutivos?
 - 3.1 Ha sido efectiva la intervención del Componente Cada niño aprende de UNICEF Cuba, en términos de:
 - transversalización de la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales en las escuelas asociadas a los proyectos
 - nivel de capacitación de los docentes involucrados en las intervenciones para transversalizar la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales
 - estimulación y generación de la participación y empoderamiento de niños niñas y adolescentes
 - inclusión de NNA con enfoque de género y en situación de discapacidad y vulnerabilidades
 - 3.2 ¿Se han evidenciado resultados dispares de acuerdo a los diferentes territorios, tipos de escuelas, niveles de enseñanza que cubre la institución educativa, entre otros ejes transversales? ¿Qué factores explican estas diferenciaciones?
 - 3.3 ¿En qué medida ha incorporado la intervención evaluada los enfoques de género, derechos y equidad ante los riesgos de desastres en el sector educativo?

- 3.4 ¿Qué nivel de satisfacción con los resultados alcanzados hasta el momento por la Intervención de UNICEF en RDD en escuelas, expresan participantes de ambos proyectos?

Sostenibilidad:

4. ¿Hasta qué punto se consideran sostenibles los resultados de la intervención teniendo en cuenta el proyecto culminado y el que se encuentra en ejecución?

4.1 ¿En qué medida los beneficios de la intervención han tenido una continuidad en el tiempo (una vez que se interrumpió la financiación externa en el caso del primer proyecto, en la relación entre el primer y el segundo proyecto, y según el transcurso del actual)?

- 4.2 ¿Se identifican ámbitos de la intervención que han sido claramente insostenibles en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños, niñas y adolescentes? ¿Qué lecciones se pueden extraer de esos ámbitos en términos de sostenibilidad?
- 4.3 ¿Qué factores pueden considerarse facilitadores u obstaculizadores, y en qué medida lo serían, para que el proyecto actual sea sostenible, en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños niñas y adolescentes en la RRD?

Estas preguntas pueden ser ajustadas por el/la evaluadora, en función de los hallazgos resultantes de la etapa de diseño y revisión documental inicial; pero su ajuste debe ser conciliado con el grupo de referencia de la evaluación. Las modificaciones a las preguntas deberán ser justificadas y aprobadas por la supervisión de la evaluación.

Igualmente, la evaluación deberá incorporar dentro de los criterios anteriores enfoques transversales de **derechos humanos y perspectiva de género³ y discapacidad**. La promoción y protección de los derechos humanos es un principio central del mandato de UNICEF. Las intervenciones que no consideran este principio corren el riesgo de reforzar los patrones de discriminación y exclusión. La perspectiva de género se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de mujeres y hombres, niñas y niños que requiere pensar más allá del concepto binario biológico para incorporar aspectos culturales y sociales vinculados.

Se espera que la persona que se contrate asuma y adapte el enfoque metodológico más conveniente y proponga ajustes pertinentes al logro de los objetivos de la evaluación. La propuesta metodológica usará como guía las preguntas y subpreguntas del marco de evaluación que finalmente se acuerden en la revisión del reporte de inceptión. La propuesta podrá incluir mejoras al diseño; enfoques a adoptar, estrategia de muestreo, métodos de recopilación y análisis de datos; y del marco de evaluación. También deben referirse a limitaciones metodológicas y medidas de mitigación.

Se empleará una estrategia de evaluación de método mixto; que combine la recopilación y análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Desde el punto de vista cuantitativo se enfatizará en la recolección y análisis de datos a partir de la definición de variables medidas y analizadas con procesamientos estadísticos para determinar relaciones significativas entre ellas. Desde el punto de vista cualitativo se explorarán datos en forma de testimonios, encuestas, entrevistas, grupos focales, etc. Deberá planearse la recolección de información sobre actitudes, creencias, motivaciones y comportamientos de los actores, incluyendo los beneficiarios/as. Para ello en la propuesta se involucrará a las partes interesadas durante todo el proceso, así como para validar sus hallazgos y recomendaciones, e implementará el enfoque participativo e inclusivo en todo el proceso consultivo.

La evaluación deberá cumplir con las normas y estándares de evaluación establecidos por el Grupo de Evaluación de Naciones Unidas (UNEG) . Tendrá un carácter externo y la persona que se contrate trabajará de manera independiente, con base en evidencia verificada empíricamente que sea válida y confiable.

Child Safeguarding

Is this project/assignment considered as “[Elevated Risk Role](#)” from a child safeguarding perspective?

x YES NO If YES, check all that apply:

Direct contact role x YES NO

If yes, please indicate the number of hours/months of direct interpersonal contact with children, or work in their immediately physical proximity, with limited supervision by a more senior member of personnel:

La persona contratada deberá seguir una hoja de ruta de tareas de terreno durante el tiempo requerido, y durante ese lapso entrará en contacto interpersonal directo con niños, niñas y adolescentes para conducir entrevistas y facilitar sesiones cara a cara de trabajo grupal.

Child data role x YES NO


If yes, please indicate the number of hours/months of manipulating or transmitting personal- identifiable information of children (name, national ID, location data, photos):

Las tareas de terreno que deberá cumplir la persona contratada para conducir la evaluación tienen carácter investigativo, e, incluyen la recolección de datos e información y el posible involucramiento con niños, niñas y adolescentes en situaciones de terreno.

More information is available in the [Child Safeguarding SharePoint](#) and [Child Safeguarding FAQs and Updates](#)

Budget Year: 2023	Requesting Office: Monitoreo y Evaluación UNICEF Cuba	Section/Issuing	Reasons why consultancy cannot be done by staff: Requiere formación especializada, experiencia metodológica específica y acceso a fuentes oficiales de datos e información, así como tiempo de dedicación al trabajo de terreno.
Included in Annual/Rolling Workplan: <input checked="" type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No, please justify:			
Consultant sourcing: x National International Both Consultant selection method: Competitive Selection (Roster) X Competitive Selection (Advertisement/Desk Review/Interview)		Request for: New SSA – Individual Contract Extension/Amendment	
If Extension, Justification for extension: -			
Supervisor: Angela Isabel Pena Farias	Start Date: 21/10/2023	End Date: 21/04/2024	Number of Days (working) 120
Work Assignment Overview			
Tasks/Milestone:	Deliverables/Outputs:	Timeline:	Estimate Budget:
Producto 0	Plan de trabajo inicial. Actualización de todas las fases del cronograma, describiendo en detalle las tareas de las semanas de la fase inicial (destinadas a producir el informe inicial). Recolección y listado de la documentación clave para la fase inicial. Elaboración de una hoja de ruta para el trabajo de campo.	A la semana de iniciado el trabajo.	-
Producto 1	Informe Inicial. Incluirá una descripción de los marcos conceptuales y metodológicos, así como de las categorías y variables que serán objeto de evaluación. Este documento incluye: <ul style="list-style-type: none">) una matriz detallada de evaluación, el análisis de evaluabilidad;) un plan de análisis de la información, que describa cómo la metodología propuesta resuelve las preguntas contempladas en estos términos de referencia;) un cronograma de actividades a realizarse, dentro del plazo del tiempo establecido para la evaluación.) teoría del cambio validada que servirá como herramienta de recogida y de análisis de la información durante la evaluación. Este informe debe seguir la estructura de contenido	A las 6 semanas de iniciado el cronograma	20%
Producto 2	Matriz de hallazgos avance 1	A las 11 semanas de iniciado el cronograma	-

Producto 3	Matriz de hallazgos avance 2	A las 16 semanas de iniciado el cronograma	15%
Producto 4	Versión borrador del informe final de la evaluación. Incluirá todos los apartados mostrados arriba en la estructura de contenido, a excepción del resumen ejecutivo y algunos anexos que podrán ser incluidos en la versión final. El informe tendrá un máximo de 50 páginas más anexos. El borrador del informe se validará en un taller de validación a partir de una matriz de hallazgos, conclusiones y recomendaciones (ver ejemplo en el anexo 2).	A las 22 semanas de iniciado el cronograma	25%
Producto 5	Versión final del informe final de la evaluación con el resumen ejecutivo, ya revisada y de conformidad con la estructura de contenido mostrada arriba, con un máximo de 55 páginas más anexos.	A las 25 semanas de iniciado el cronograma	25%
Producto 6	Participación del evaluador o evaluadora en un evento de presentación de la evaluación con los principales actores clave del proceso.	A las 27 semanas de iniciado el cronograma	-
Producto 7	Diseminación. Herramientas de diseminación, tal cual se describen en la sección correspondiente de estos TdR (resumen ejecutivo traducido al inglés, infografía/one pager, brief de evaluación (centrado en el proceso evaluativo), brief político (centrado en las recomendaciones) y presentación), esquema de la teoría de cambio adaptada.	A las 30 semanas de iniciado el cronograma	15%
Estimated Consultancy fee			
Travel International (if applicable)			
Travel Local (please include travel plan)			
DSA (if applicable)			
Total estimated consultancy costs			
Minimum Qualifications required:		Knowledge/Expertise/Competencies/Skills required:	
Bachelors x Other	Masters PhD	Requerimientos Experiencia: Mínimo 10 años en la realización de evaluaciones, investigaciones y/o tareas de desarrollo de capacidades metodológicas. Conocimientos, habilidades, competencias: <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las agendas de derechos humanos, igualdad de género y equidad de la ONU y experiencia en su aplicación. • Experiencia en sistemas RRD, educación inclusiva, género y discapacidad sería una ventaja. • Dominio de habilidades conceptuales, analíticas y de redacción, así como para expresar concisamente 	
Enter Disciplines: Licenciatura en Ciencias Sociales, Sociología, Psicología, Ciencias Pedagógicas, Derecho u otras carreras afines. Maestría en áreas del conocimiento relacionados con los propósitos y objetivos del estudio, será un valor agregado.			

	<p>ideas y conceptos en forma escrita y oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio de habilidades en comunicación oral y comunicación/diseminación escrita (ligado al formato de los informes entregables y a otros productos de comunicación (briefs) • Historial de liderazgo en procesos de gestión y compromiso con entregar informes oportunos y de alta calidad. • Dominio de habilidades para las relaciones interpersonales y de comunicación; • Capacidad para interactuar con diversidad de personas y grupos. • La familiaridad con la labor de programación y estrategias de intervención de UNICEF en el terreno sería una ventaja.
<p>Administrative details: Visa assistance required: N-A Transportation arranged by the office: N-A</p>	<p>Home Based Office Based: If office based, seating arrangement identified: N-A IT and Communication equipment required: N- A Internet access required: N-A</p>
<p>Request Authorised by Section Head</p>	<p>Request Verified by HR:</p>
<p><i>Angela Isabel Pena Farias</i> <i>Oficial de Monitoreo y Evaluación</i></p>	 <p><i>María del Rosario Díaz, HR Associate</i></p>
<p><i>Approval of Chief of Operations Approval of Programme Coordinator</i> <i>(if Operations) (if Programme)</i></p> <p><i>Representative (in case of single sourcing/or if not listed in Annual Workplan)</i></p>	

i Costs indicated are estimated. Final rate shall follow the “best value for money” principle, i.e., achieving the desired outcome at the lowest possible fee. Consultants will be asked to stipulate all-inclusive fees, including lump sum travel and subsistence costs, as applicable.

Payment of professional fees will be based on submission of agreed deliverables. UNICEF reserves the right to withhold payment in case the deliverables submitted are not up to the required standard or in case of delays in submitting the deliverables on the part of the consultant

Text to be added to all TORs:

Individuals engaged under a consultancy or individual contract will not be considered “staff members” under the Staff Regulations and Rules of the United Nations and UNICEF’s policies and procedures and will not be entitled to benefits provided therein (such as leave entitlements and medical insurance coverage). Their conditions of service will be governed by their contract and the General Conditions of Contracts for the Services of Consultants and Individual Contractors. Consultants and individual contractors are responsible for determining their tax liabilities and for the payment of any taxes and/or duties, in accordance with local or other applicable laws.

Anexo 2. Lista de documentos revisados

Tipo de Documento
JURÍDICO-NORMATIVO GUBERNAMENTAL
Conceptualización del Modelo de Desarrollo Económico y Social del país. Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2021)
Plan Nacional de Desarrollo Económico Social (PNDES) 2030
Constitución de la República (2019)
Programa para el Adelanto de la Mujer 2021
ORGANIZACIONAL UNICEF
Draft country programme document (Programa País)
Notas Estratégicas del Programa de País 2020 – 2024. Unicef-CUBA
MEDIOAMBIENTAL
Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020 (CITMA)
Plan de Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático en la República de Cuba (Tarea Vida)
EDUCATIVOS
Resolución 121 del 2023
Nuevos Planes y programas de estudio del Tercer Perfeccionamiento de la educación
DISEÑO DE PROYECTOS
Planes de Trabajo anual de Proyecto 1 (2014-2019)
Planes de Trabajo anual de Proyecto 2 (2020)
Informe de resultados del diagnóstico sobre conocimientos en niñas, niños, adolescentes y en procedimientos metodológicos y didácticos de docentes, acerca de riesgos, peligros y vulnerabilidades a multirriesgos y efectos del cambio climático en las provincias de Granma, Santiago de Cuba y Guantánamo. 2019
SEGUIMIENTO y MONITOREO
Reportes anuales de progresos proyecto 1 (2015, 2017, 2018)
Informe general proyecto: “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en los municipios de tercer frente y Santiago de Cuba de la provincia de Santiago de Cuba. (2016)
Reporte monitoreo Ciego de Ávila (2017)
Reporte monitoreo Santiago (2019)
Reporte visita a Santiago (2015)

PRODUCTOS COMUNICATIVOS GENERADOS POR LOS PROYECTOS
Educación para el protagonismo de las niñas, niños y adolescentes en la gestión de la reducción de los riesgos de desastres naturales, tecnológicos y sanitarios en Cuba. Orestes Valdez (sistematización) (2020)
Guía familiar para la protección ante incendios forestales
MAPAS DE MULTIRRIESGOS DE DESASTRES, CAMBIO CLIMÁTICO Y PROBLEMAS AMBIENTALES: Sugerencias para su representación en escuelas y comunidades en Cuba. Orestes Valdés Valdés (2021)
MANUAL COMUNITARIO SOBRE GESTIÓN INCLUSIVA PARA LA REDUCCIÓN DE LOS RIESGOS DE DESASTRES. (2021)
Productos generados por “Campaña Mi acción por el Planeta” (2021-2022)

Anexo 3. Análisis de Evaluabilidad

Dimensiones de evaluabilidad	Factores	Resultados del análisis de la evaluabilidad	Limitaciones y medidas para atenuar las limitantes
Evaluabilidad del diseño	1. Análisis del contexto y necesidades.	A partir de la revisión de los documentos y fuentes disponibles de ambos proyectos se entiende que la posibilidad de evaluar la calidad de la planificación y su pertinencia es alta.	La reconstrucción del contexto o de las dificultades identificadas no explicita las fuentes de información utilizadas. Se corre el riesgo de que no aparezca la memoria escrita del proceso, ni un texto de diagnóstico y sus conclusiones. Esto será mitigado con entrevistas a los protagonistas, a partir de indicadores que permitan identificar ¿quién? ¿en qué fase del proceso? Y ¿para qué? Participó o no, cada actor involucrado en el mismo.
	2. Definición del problema.	Se han consultado los documentos de formulación de proyectos, publicaciones, informes parciales, reportes de viaje de UNICEF, entre otros.	
	3. Definición de objetivos.	También se han aplicado cuestionarios a los coordinadores del MINED para esta primera revisión preliminar.	
	4. Lógica de la intervención.	Se podrá valorar la coherencia encontrada entre las partes internas del diseño de proyecto (problema, y objetivos), y las prioridades nacionales e internacionales ya que se dispone de esa documentación.	
	5. Identificación de actores y mecanismos de participación.	La delimitación de los actores, incluyendo tanto a los destinatarios como a los responsables de tomar decisiones y ejecutar la intervención, podrá ser evaluada mediante la revisión de los documentos proporcionados, los cuales especifican claramente el rol y las responsabilidades de cada parte involucrada.	
	6. Mecanismos de implementación de la intervención.	La valoración del análisis contextual será posible ya que los documentos identifican claramente las principales dificultades que fundamentaron ambos proyectos. Por ejemplo, se resaltan las carencias en conocimiento y las limitaciones para incorporar la dimensión ambiental en la dinámica escolar. Todo lo cual propició la definición de problema y objetivos enfocados en superarlas. Están disponibles fuentes de información relevantes para valorar todo el proceso de definición del proyecto. El expediente del proyecto contempla su perfil y la planificación de las acciones a partir de la definición temporal y de responsabilidades.	
Calidad del sistema de información, seguimiento y evaluación	Sistema de información e indicadores. Sistema de seguimiento. Plan de evaluación	Desde la concepción misma de los proyectos se contempla el seguimiento y monitoreo. Los planes de trabajo anuales delimitan indicadores, líneas de base, metas, métodos de	Como los informes de monitoreo son realizados por los responsables, tanto de guiar como ejecutar la intervención, se corre el riesgo de que no se expliciten todos los problemas

	<p>Fiabilidad en la entrega de documentación por actores involucrados en las intervenciones.</p>	<p>recolección de datos y de verificación, junto a los responsables. En el expediente de los proyectos se incluye un informe de cumplimiento de la ejecución del proyecto trimestral y el informe anual que se presenta en el Consejo de dirección del MINED. A su vez se generan informes y evidencias empíricas como resultado de los monitoreos. Todo ello proporciona una cantidad suficiente de datos y fuentes de información pertinentes para comenzar el análisis de esta dimensión. Se cuenta con documentación firmada. Además, los especialistas involucrados en la intervención son de un alto nivel de profesionalidad y categoría laboral en sus respectivos campos.</p>	<p>detectados, al asumir que ello supone mal trabajo de los actores implicados. Es usual identificar solamente la dimensión evaluativa del monitoreo por encima de la propositiva. Ese sesgo subjetivo pudiera mitigarse con una triangulación de fuentes y técnicas de investigación para un levantamiento de información objetiva. El segundo proyecto que se está evaluando no ha concluido, por lo que medir sus resultados en términos de eficacia puede ser parcial. Para mitigar esto, la evaluación puede enfocarse en los logros y resultados intermedios alcanzados hasta el momento por el segundo proyecto. Esto proporcionará una visión parcial pero significativa del progreso y los impactos preliminares del proyecto. Asimismo, se complementará la evaluación cuantitativa con un análisis cualitativo que examine en profundidad los procesos, experiencias y percepciones relacionadas con la intervención en curso. Se continuará velando por la seriedad de los nuevos documentos que se entreguen durante el trabajo de campo. La triangulación de la información será otro mecanismo útil para mitigar esta cuestión si surgiera.</p>
<p>Utilidad, pertinencia y viabilidad de la evaluación</p>	<p>Resultado de la Evaluabilidad de la planificación, del sistema de información, seguimiento y evaluación. Calidad de la decisión de evaluar Contexto/ Entorno de la evaluación Recursos disponibles</p>	<p>Se ha encargado una evaluación externa con el objetivo principal de disponer de un juicio externo sobre las buenas prácticas y desafíos de la intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba relacionada con la reducción de riesgos de desastres en escuelas (RRD). Esta decisión ha sido tomada en base a criterios claros y pertinentes, que de forma transparente ha sustentado de los que la encargan. La utilidad de esta evaluación es alta en tanto servirá para apoyar el diseño del componente Cada Niño Aprende de UNICEF para el próximo Plan País. Al ser formativa, le devolverá a los participantes de la evaluación y resto de participantes, información valiosa para seguir aumentando su percepción de riesgos y ampliando los recursos para enfrentar los riesgos de</p>	<p>El contexto en el que se realiza la evaluación supone grandes retos por la potencial ausencia de una buena parte de los sujetos de la intervención ya que el país se encuentra en el proceso migratorio más fuerte que ha vivido en un corto período de tiempo. Esto puede ser mitigado a través de la realización de entrevistas en línea, basadas en un muestreo por juicio. O sea, se incluirán en la muestra, actores representativos para el objetivo de la evaluación, tales como coordinadores y directores de las escuelas involucradas. En el proceso pueden aparecer trabas dadas por mecanismos burocráticos que enlentecen la realización de los pasos de la evaluación. Esto se intentará mitigar a través de una comunicación abierta y constante con todas las partes involucradas en el proceso de</p>

		<p>desastres de manera resiliente. Proporcionará información y análisis imparcial y externo sobre diversos indicadores relacionados con los criterios de pertinencia, coherencia y eficacia de la respuesta y sostenibilidad.</p> <p>Se han asegurado los recursos económicos, tecnológicos, de personal y de tiempo para llevar a cabo la evaluación.</p> <p>Se ha previsto un espacio para presentar los resultados de la evaluación que permita dialogar y garantizar mecanismos de cooperación.</p> <p>Asimismo, se ha previsto la difusión de los resultados de la evaluación entre los actores a través de la elaboración de documentos de diseminación y materiales de comunicación que retroalimenten a niñas, niños y adolescentes, y a los principales actores involucrados.</p>	<p>evaluación, incluyendo a los responsables de la burocracia. Se asegurará que todos comprendan la importancia y los plazos de la evaluación. Se establecerán canales efectivos de comunicación para resolver cualquier problema que surja. Se identificarán posibles obstáculos burocráticos durante la planificación del trabajo de campo para evitar cualquier retraso que pueda surgir por el incumplimiento de algún paso administrativo.</p> <p>Otra limitación pudiera venir dada por el papel gubernamental que desempeñan muchos de los actores involucrados. Ello podría influir en su imparcialidad con respecto a la gestión local durante la intervención. Para mitigar estas limitaciones, se buscará recopilar información de diversas fuentes (triangulación) y se procurará disponer de un conjunto de indicadores que permita obtener información objetiva.</p> <p>El trabajo de campo pudiera tener varias limitaciones: distancia geográfica para coordinarlo en detalle, no tener a tiempo los permisos necesarios, una planificación sujeta a cambios en las agendas de los sujetos de la muestra, en su mayoría funcionarios públicos con otras prioridades más apremiantes para el MINED.</p> <p>La mitigación a dichas limitaciones se basará en planificar un trabajo de campo reducido a un periodo de tiempo determinado, que previamente se concreta de manera anticipada con las autoridades pertinentes. También se cuenta con cierta flexibilidad por parte de las investigadoras de cambiar técnicas, preguntas o muestra a partir de las contingencias que puedan darse durante el trabajo de campo. De manera que se pueda recoger la información, sin atentar contra objetivos e indicadores establecidos para la evaluación.</p>
--	--	--	--

Anexo 4. Cronograma de la evaluación

Fase	Acciones	Fecha
Plan de trabajo inicial	<ul style="list-style-type: none"> -Recopilar información documental y gráfica. Listar. -Actualización de todas las fases del cronograma. -Elaboración de una hoja de ruta para el trabajo de campo. 	2 de febrero
Informe inicial (Producto 1)	<p>Descripción de los marcos conceptuales y metodológicos, así como de las categorías y variables que serán objeto de evaluación.</p> <p>1) una matriz detallada de evaluación, el análisis de evaluabilidad;</p> <p>2) un plan de análisis de la información, que describa cómo la metodología propuesta resuelve las preguntas contempladas en estos términos de referencia;</p> <p>3) un cronograma de actividades a realizarse, dentro del plazo del tiempo establecido para la evaluación.</p> <p>4) teoría del cambio validada que servirá como herramienta de recogida y de análisis de la información durante la evaluación</p>	3 de febrero-19 de febrero
	Revisión por UNICEF del informe inicial e intercambio con equipo de supervisión de la evaluación.	20 de febrero-26 de marzo
	Realización de ajustes y entrega final.	27 de marzo-26 abril
3. Matriz de hallazgos avance 1	<ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de instrumentos como parte del trabajo de campo. -Completamiento de matriz de hallazgos 1. 	1 de marzo-8 de abril
4. Matriz de hallazgos avance 2	<ul style="list-style-type: none"> -Continuar aplicación de instrumentos como parte del trabajo de campo, en caso de que fuera necesario. -Intercambio con equipo de supervisión de la evaluación sobre la entrega del producto 2. -Completamiento de matriz de hallazgos 2. 	10 abril-12 de agosto
5. Borrador del informe final	Entrega del borrador del informe final (máximo 50 pág.).	2 de septiembre
	Taller de validación a partir de una matriz de hallazgos, conclusiones y recomendaciones	1
6. Informe final	Versión borrador del informe final de la evaluación. (máximo 55 pág.)	5 de noviembre
7. Presentación	Evento de presentación de la evaluación con los principales actores clave del proceso	9 de enero de 2025
8. Diseminación	<ul style="list-style-type: none"> -Entrega de documentos para la diseminación (resumen ejecutivo traducido al inglés, infografía/one pager, brief de evaluación (centrado en el proceso evaluativo), brief político (centrado en las recomendaciones) y presentación), esquema de la teoría de cambio adaptada. -Elaboración de propuestas comunicativas, en formato amigable e inclusivo, que retroalimenten a los principales niñas, niños y adolescentes, principales actores involucrados. 	18 de enero de 2025

Anexo 5. Instrumentos de recolección de información.

Anexo 5.1. Guía de entrevista para coordinadores nacionales del proyecto

1. Cuéntenos cuál ha sido su rol en este proyecto.
 2. ¿Cómo se supieron cuáles eran los múltiples riesgos, desastres o problemas ambientales más frecuentes en las comunidades al inicio de la implementación de los proyectos? Explique.
 - Ese levantamiento que menciona, ¿cómo se hizo?, ¿hay alguna documentación al respecto? (pregunta opcional)
 - ✓ Diagnósticos de las comunidades
 - ✓ Informes de la defensa civil de los municipios
 - ✓ Perfil de los proyectos.
 3. ¿Cuán alineadas están las estrategias del gobierno cubano, el sector educativo y el diseño de los proyectos en cuanto a la RRD y generación de resiliencias?
 - ¿En qué medida las acciones de los proyectos complementan las políticas y programas gubernamentales relacionados con este tema? ¿Cuáles? ¿Cómo?
 4. ¿En qué medida la implementación del proyecto ha respondido a las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en la RRD en escuelas?
 5. ¿Durante la ejecución de los proyectos, fue necesario hacer algún reajuste de diseño para que se ajustara mejor a las necesidades de los/as beneficiarios/as que se iban identificando desde el sector educativo?
 - ✓ Informes parciales o finales de los proyectos.
 6. ¿Cómo se ha insertado el enfoque de género, de vulnerabilidad y de discapacidad en el diseño del proyecto? (planificación y ejecución de actividades, diseño de acciones específicas para estos grupos).
 7. ¿Hay alguna diferencia entre cómo estaban incorporados estos enfoques al inicio del proyecto y al final? ¿Qué ajustes se hicieron para incorporarlos mejor?
 8. ¿Cómo influyó la COVID-19 en la realización del segundo proyecto?
 9. ¿Qué grado de coincidencia encuentra entre objetivos de la intervención y las actividades realizadas?
 10. ¿Qué grado de coincidencia encuentra entre objetivos y resultados obtenidos?
 11. ¿Qué desviaciones hubo entre las actividades planeadas y las actividades realizadas durante la intervención?
 12. ¿Hubo algún resultado que sorprendiera pues iba más allá de las actividades y objetivos trazados?
 13. ¿Recuerda cuál era la Teoría del Cambio de la intervención?,
 - ¿Existen áreas específicas del proyecto donde la Teoría del Cambio fue particularmente útil o insuficiente para guiar la implementación del proyecto?
 14. Si tuvieras que diseñar un nuevo proyecto, teniendo en cuenta estos referentes (estándares internacionales y mejores prácticas), ¿cómo mejorarías su diseño?
 15. ¿Qué sello le imprimió Cuba al trabajo por la reducción de riesgos de desastres en escuelas?
- Ahora, nos gustaría hablar de otras cuestiones:**
16. ¿Qué acciones se hicieron en el proyecto para abordar los impactos diferenciados que pueden tener los eventos (desastres) en hombres y mujeres, niñas y niños? ¿Cómo se monitorearon?
 17. ¿Se abordó el tema de la violencia de género para garantizar un enfrentamiento a los eventos de desastres desde un entorno seguro y libre? ¿Cómo?
 18. En las actividades de prevención y respuesta ante desastres realizadas con la comunidad, ¿en qué proporción participaban hombres y mujeres? ¿hacían aportes diferenciados?
 19. Y durante el monitoreo de la intervención, explique cómo se consideraron las barreras de género y de discapacidad en el diseño de indicadores y en el desglose de los resultados. ¿Cómo se monitorearon?
 20. ¿Cómo se incorporaron las cuestiones vinculadas a la discapacidad en el proyecto?
 21. ¿Se incluyeron personas con discapacidad y diversas identidades de género en los equipos de seguimiento y monitoreo? En caso afirmativo, ¿cómo participaron?, ¿cuáles fueron sus roles y sus aportes?
 22. ¿Los NNA fueron parte del proceso de planificación del proyecto? ¿Cómo se produjo este proceso?
 23. Durante la ejecución de la intervención, ¿cómo se fomentó la participación de los NNA? (¿Recibían información, expresaban sus opiniones e ideas, de manera colaborativa planificaban e implementaban, tomaban decisiones?
 - a) ¿Y para niñas, mujeres, grupos de género diverso, vulnerables o con discapacidad cómo ha sido este proceso? Explique.

- b) ¿Se han implementado cambios o ajustes en los proyectos a partir de las contribuciones de los NNA? ¿Cuáles? ¿Puedes proporcionar ejemplos específicos? [concretar si sus opiniones han influido en las decisiones tomadas]
24. ¿Existen espacios específicos donde los NNA pueden expresar sus opiniones y propuestas?
- ¿Quiénes componen esos espacios (estudiantes, docentes, actores comunitarios)?
 - ¿Cómo se integran las niñas, mujeres, grupos de género diverso, vulnerables o con discapacidad?
 - ¿Qué frecuencia tenían?
 - ¿Cómo valora la calidad de su participación?

25. ¿Cómo la familia y la comunidad participó de las medidas de RRD?

Ahora, centrémonos en el trabajo de coordinación y en la conexión entre los dos proyectos.

26. ¿Cómo fue la elaboración del segundo proyecto después de la experiencia del primero?

- ¿Qué línea de continuidad tuvo?
- ¿Qué novedades incorporó?
- Valore Ud. en qué medida se vinculan ambos proyectos entre sí.

27. ¿Cómo se hizo la coordinación inicial para implementar los proyectos entre UNICEF, escuelas y comunidad?

28. Durante la ejecución, ¿cómo se coordinaban tantos territorios diferentes?

29. ¿Qué satisfacciones e insatisfacciones tiene en relación al proceso de coordinación?

30. ¿Qué aspectos de la coordinación considera fueron más efectivos, buenas prácticas?

31. ¿Hay algún aspecto que pudiera mejorarse para proyectos futuros similares?

Centrándonos en los resultados, quisiéramos hacerle una serie de preguntas:

32. Diga para cada ámbito del proyecto cómo se han incluido las temáticas asociadas a la RRD:

- Planes de estudios formales
- Actividades extraescolares
- Capacitación docente

33. ¿Los proyectos han tenido resultados diferentes según:

- los territorios.
- el tipo de escuela
- el nivel de la enseñanza educativa

¿Cómo explica estas diferencias?

34. ¿Quién se destacó más en la adquisición de habilidades y resolución de problemas para la RRD: los niños o las niñas?

35. ¿Cómo considera el nivel de habilidades de liderazgo y resolución de problemas alcanzado por niños/as y por aquellos/as en situación de discapacidad? Explique similitudes y diferencias.

36. Qué medidas tomaron desde la coordinación del proyecto para superar barreras relacionadas con:

- La edad.
- El género.
- La ubicación geográfica,
- La discapacidad,

Ejemplifique

37. ¿Elaboraron materiales didácticos específicos para discapacidades vinculadas a la visión o la audición? ¿Otras?

38. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con los resultados de los proyectos? Explique.

39. ¿Qué siente que podría haber salido mejor?

40. ¿Se puede hablar de un antes y un después de los proyectos en cuanto a la capacidad de respuesta de los NNA ante situaciones de desastre? Pudiera contar alguna experiencia donde se constató dicha capacidad.

41. ¿Y para niñas, mujeres, grupos de género diverso, vulnerables o con discapacidad como ha sido este proceso? Alguna experiencia que los involucrara particularmente.

42. ¿Cree que los proyectos han contribuido a elevar la percepción de riesgo? [indagar en datos y hechos en los que se apoya para afirmarlo]

43. ¿Cómo valora la participación de personas con discapacidad y de diversas identidades de género, en la toma de decisiones y ejecución del proyecto?

44. Diga en qué ámbitos del proyecto las prácticas y protocolos generados se han mantenido en el tiempo y en cuáles no:

- Planes de estudios formales
- Actividades extraescolares

c. Capacitación docente

d. Participación de NNA en la RRD

45. ¿Considera que algunas de estas prácticas son obsoletas?
46. ¿Cuáles no han podido mantenerse una vez que se acabó el proyecto? ¿Por qué?
47. ¿Cuáles han sido los factores facilitadores u obstaculizadores de la sostenibilidad?
48. ¿Qué lecciones se identifican en cuanto a la sostenibilidad?
49. ¿Cuán efectivas han sido las prácticas inclusivas (enfoques de género, vulnerabilidad y discapacidad) implementadas en los centros educativos una vez finalizados los proyectos?
50. ¿Qué cambios en actitudes, conocimientos o habilidades le parecen más significativas entre educadores?

51. ¿Qué cambios en actitudes, conocimientos o habilidades le parecen más significativas entre actores comunitarios?
- 52.** ¿Cómo ha influido en usted la intervención? ¿Qué aprendió sobre usted durante el desarrollo de esta experiencia?

Anexo 5.2. Guía de entrevista para coordinadores provinciales/municipales

1. Cuéntenos cuál ha sido tu rol en esta intervención.
2. ¿Cómo se supieron cuáles eran los múltiples riesgos, desastres o problemas ambientales más frecuentes en las comunidades al inicio de la implementación de la intervención? Explique.
Ese levantamiento que menciona, ¿cómo se hizo?, ¿hay alguna documentación al respecto? (pregunta opcional)
 - Diagnósticos de las comunidades
 - Informes de la defensa civil de los municipios
 - Perfil de proyecto.
3. ¿En qué medida las acciones de la intervención en su provincia/municipio complementan las políticas y programas gubernamentales relacionados con este tema? ¿Cuáles? ¿Cómo?
4. ¿Durante la ejecución de la intervención en su provincia/municipio, fue necesario hacer algún reajuste de diseño para que se ajustara mejor a las necesidades de los beneficiarios que se iban identificando desde el sector educativo?
 - Informes parciales o finales de proyecto.
5. ¿Cómo se ha insertado el enfoque de género, de vulnerabilidad y de discapacidad en el proyecto?
6. ¿De qué manera el proyecto promueve la participación activa y la toma de decisiones de mujeres y grupos de género diverso en las fases de prevención, preparación y respuesta ante desastres?
7. ¿Cómo influyó la COVID-19? [en la realización del segundo proyecto]
8. Si tuviera que diseñar un nuevo proyecto ¿cómo mejoraría su diseño?
9. ¿Qué sello le imprimió Cuba al trabajo por la reducción de riesgos de desastres en escuelas?

Ahora, nos gustaría hablar de **otras cuestiones**:

10. ¿Qué acciones se hicieron en el proyecto para abordar los impactos diferenciados que pueden tener los eventos (desastres) en hombres y mujeres, niñas y niños y discapacitados? ¿Cómo se monitorearon?
11. Durante el monitoreo, cómo se consideraron las barreras de género y de discapacidad en el diseño de indicadores y en el desglose de resultados.
12. ¿Se incluyeron personas con discapacidad y diversas identidades de género en los equipos de seguimiento y monitoreo? En caso afirmativo, ¿cómo participaron?, ¿cuáles fueron sus roles y sus aportes?
13. ¿Existen espacios específicos donde los NNA pueden expresar sus opiniones y propuestas?
 - a) ¿Quiénes componen esos espacios (estudiantes, docentes, actores comunitarios)?
 - b) ¿Cómo se integran las niñas, mujeres, grupos de género diverso, vulnerables o con discapacidad?
 - c) ¿Qué frecuencia tenían?
 - d) ¿Cómo valora la calidad de su participación?
14. Durante la ejecución de la intervención, ¿cómo se fomentó la participación de los NNA? (¿Recibían información, expresaban sus opiniones e ideas, de manera colaborativa planificaban e implementaban, tomaban decisiones?
 - a) ¿Se han implementado cambios o ajustes en la intervención a partir de las contribuciones de los NNA? ¿Cuáles? ¿Puedes proporcionar ejemplos específicos? [concretar si sus opiniones han influido en las decisiones tomadas]

15. ¿Cómo la familia y la comunidad participó de las medidas de RRD?

Ahora, centrémonos en el **trabajo de coordinación**.

16. ¿Cómo se hizo la coordinación inicial para implementar el proyecto entre UNICEF, escuelas y comunidad? ¿Cómo se coordinó el monitoreo?

17. ¿Qué aspectos de la coordinación considera fueron más efectivos, buenas prácticas?

18. ¿Hay algún aspecto que pudiera mejorarse para proyectos futuros similares?

Centrándonos en **los resultados del proyecto**, quisiéramos hacerle una serie de preguntas:

19. ¿Cuán efectivos ha sido la intervención en la transversalización de la RRD en:

- Planes de estudios formales y no formales
- La generación de participación y empoderamiento de NNA
- Incluir NNA desde un enfoque de género, discapacidad y vulnerabilidades.

20. ¿Cuán capacitados están los docentes participantes del proyecto para transversalizar esos contenidos?

21. ¿La intervención ha tenido resultados diferentes según:

- los territorios.
- el tipo de escuela
- el nivel de la enseñanza educativa

¿Cómo explica estas diferencias?

22. Qué medidas tomaron desde la coordinación del proyecto en la provincia para superar barreras relacionadas con:

- La edad.
- El género.
- La ubicación geográfica,
- La discapacidad,

Ejemplifique

23. ¿Elaboraron materiales didácticos específicos para discapacidades vinculadas a la visión o la audición?
¿Otras?

24. ¿Cuál es su nivel de satisfacción con los resultados de la intervención? Explique.

25. ¿Qué siente que podría haber salido mejor?

26. ¿Se puede hablar de un antes y un después de la intervención en cuanto a la capacidad de respuesta de los NNA ante situaciones de desastre? Pudiera contar alguna experiencia donde se constató dicha capacidad.

27. ¿Y para niñas, mujeres, grupos de género diverso, vulnerables o con discapacidad como ha sido este proceso? Alguna experiencia que los involucrara particularmente.

28. ¿Cree que la intervención ha contribuido a elevar la percepción de riesgo? [indagar en datos y hechos en los que se apoya para afirmarlo]

29. Diga en qué ámbitos de la intervención, las prácticas y protocolos generados se han mantenido en el tiempo y en cuáles no:

- a. Planes de estudios formales
- b. Actividades extraescolares
- c. Capacitación docente
- d. Participación de NNA en la RRD

¿Por qué?

30. En su provincia/municipio a, ¿cuáles han sido los factores facilitadores u obstaculizadores de la sostenibilidad?
31. ¿Qué lecciones identifica en cuanto a la sostenibilidad?
32. ¿Cuán efectivas han sido las prácticas inclusivas (enfoques de género, vulnerabilidad y discapacidad) implementadas en los centros educativos una vez finalizada la intervención?

Anexo 5.3. Encuesta para participantes

Este cuestionario tiene el fin de conocer su participación y sus opiniones acerca del proyecto sobre Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) realizado entre el MINED y UNICEF. Le aseguramos la total confidencialidad de los datos que nos suministre, los cuales serán muy valiosos para detectar oportunidades, desafíos y lecciones aprendidas.

MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA.

1. Especifique en qué año(s) estuvo vinculado al proyecto: _____
2. Indique ¿cuál fue su rol? _____
3. En cuanto al diseño del proyecto señale con una X cómo se manifiestan las siguientes características.

Características	Mucho	Poco	Nada
Se alineó con las estrategias del gobierno cubano y el sector educativo en cuanto a la RRD y generación de resiliencias			
Consideró las necesidades particulares de personas discapacitadas			
Tuvo en cuenta las necesidades y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños			
Reflejó un enfoque de vulnerabilidad			
Se concibieron acciones para promover la participación activa de las mujeres en las diferentes fases: prevención, preparación y respuesta ante desastres.			

4. En relación con los logros del proyecto evalúe en una escala del 1 al 5 cada una de las afirmaciones siguiente (**1: totalmente en desacuerdo, 3 no sabría decir y 5 totalmente de acuerdo**). Indique un valor para cada fila.

	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indeciso	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
1. Se identificaron todos los riesgos de desastres en las comunidades vinculadas al proyecto					
2. Se abordó el tema de la violencia de género para garantizar un entorno seguro en el enfrentamiento a los desastres.					
3. Hubo buena coordinación entre proyecto y escuelas.					
4. Se produjo una buena coordinación entre UNICEF, las instituciones educativas y comunitarias involucradas.					
5. Coincidieron objetivos del proyecto y las actividades realizadas					
6. Coincidieron los objetivos y los resultados obtenidos.					
7. El proyecto contribuyó a elevar la percepción de riesgo.					
8. Se incorporaron temas sobre reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales.					
9. Se incorporaron temas sobre reducción de riesgo de desastres en actividades no formales.					
10. Los temas incorporados en las diferentes actividades respondían a las necesidades locales.					
11. Los temas incorporados en las diferentes actividades resultaron interesantes y/o aportadoras.					
12. El personal docente estaba bien capacitado para abordar esos temas en sus prácticas cotidianas.					
13. Los/as alumnos/as han podido decidir las acciones que se realizaron durante el proyecto.					

14. El proyecto contribuyó a la reducción de las vulnerabilidades de los territorios ante los riesgos de desastres.					
15. Aumentó la capacidad de respuesta de los/as alumnos/as frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario anterior a la implementación del proyecto.					
16. Se generaron prácticas inclusivas en las escuelas (género, vulnerabilidad y discapacidad) una vez terminado el proyecto					

4. En relación con las distintas fases del proyecto, indique en una escala del 1 al 3 el nivel de participación de las personas con discapacidad y de diversas identidades de género (**1 nada, 2 poco, 3 mucho**). Ponga el número correspondiente en cada casilla.

	En la planificación	Ejecución del proyecto	Acciones preventivas	Planes de respuesta implementados
Los niños, niñas y adolescentes				
Personas con discapacidad				
Personas con diversas identidades de género				

5. Señale para cada ámbito del proyecto cómo se han mantenido en el tiempo las prácticas y protocolos generados.

Ámbito	Mucho	Poco	Nada
Planes de estudios formales			
Actividades extraescolares			
Capacitación docente			
Participación de NNA en la RRD			

6. Señale en qué medida cree que sus beneficios se mantienen:
 Nada _____ Poco _____ Mucho _____

7. En relación con las prácticas o protocolos generados durante el proyecto, mencione:

a. Alguna que se haya mantenido después de finalizado el proyecto:

b. Alguna que resultara obsoleta: _____

c. Alguna que debería haber sido mantenida a lo largo del tiempo, pero que, lamentablemente, no se logró mantener:

8- Cuál es su nivel de satisfacción con los resultados alcanzados por el proyecto en su municipio.

Nada satisfecho _____ Poco satisfecho _____ Muy satisfecho _____

¿Por qué? _____

9. ¿Qué siente que podría haberse hecho mejor?

DATOS PERSONALES

Provincia: _____ Municipio: _____

Consejo Popular: _____ Escuela: _____

Género: femenino _____ masculino _____ neutro _____ otro _____

Anexo 5.4 Cuestionarios para docentes

PROYECTO 1

Este cuestionario tiene el fin de conocer su participación y sus opiniones del proyecto “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba” (2013-2019). Comúnmente llamado el de “Resiliencia” realizado entre el MINED y UNICEF.

Le aseguramos la total confidencialidad de los datos que nos suministre, los cuales serán muy valiosos para detectar las oportunidades, desafíos y lecciones aprendidas del mismo.

MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA.

1. En este proyecto yo he trabajado en los aspectos siguientes:

(Puede marcar con una **X todos** los que se adecuen a su participación)

- En la identificación de los riesgos de desastres fundamentales de la comunidad _____
- En el diseño del trabajo a realizar en la escuela y/o la comunidad _____
- Impartiendo seminarios y/o talleres a otros docentes _____
- Impartiendo seminarios y/o talleres a familias o en la comunidad _____
- Incorporando concepciones o criterios en los programas docentes y/o extraescolares _____
- Abordando esos aspectos en las clases, en mi trabajo con los alumnos _____
- En el análisis de la ejecución de las diferentes tareas previstas en el proyecto y en su modificación cuando ello era necesario _____
- En la evaluación de resultados _____
- En ninguno de los anteriores _____
- ¿En algún otro? ¿Cuál? _____

2. En relación con los logros del proyecto evalúe en una escala del 1 al 5 cada una de las afirmaciones siguiente (**1: totalmente en desacuerdo, 3 no sabría decir y 5 totalmente de acuerdo**). Indique un valor para cada fila

	1 Totalmen te en desacuer do	2 En desacuer do	3 Indeci so/a	4 De acuer do	5 Totalmen te de acuerdo
1. Se han identificado todos los riesgos de desastres en la comunidad donde se halla la escuela.					
2. Se han incorporado temas sobre reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales.					
3. Se han incorporado temas sobre reducción de riesgo de desastres en actividades no formales.					
4. Los temas incorporados en las diferentes actividades responden a las reales necesidades de la escuela y/o la comunidad.					
5. Los temas incorporados en las diferentes actividades resultaron interesantes y/o aportadoras para los/as alumnos/as					
6. Me he sentido bien capacitado/a para abordar esos temas en mis prácticas cotidianas.					
7. Los alumnos/as han podido decidir las acciones que se realizaron durante el proyecto.					
8. Se logró por igual la inclusión de alumnos/as con diversas identidades de género.					
9. Se realizaron acciones específicas para que					

aquellos/as niños, niñas y adolescentes que experimentan barreras económicas, culturales, sociales o geográficas, pudieran acceder a las oportunidades que brindaba el proyecto.					
10. El proyecto contribuyó a la reducción de las vulnerabilidades de los territorios ante los riesgos de desastres.					
11. Aumentó la capacidad de respuesta de los alumnos/as frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario anterior a la implementación del proyecto.					

3. Señale cuál es su nivel de satisfacción con los resultados alcanzados por el proyecto en su institución.

Nada satisfecho _____ Poco satisfecho _____ Muy satisfecho _____

¿Por qué? _____

4. Considera que los resultados del proyecto en su escuela difieren de los alcanzados en otras instituciones

Sí No

Explique por qué: _____

5. Señale en qué medida cree que los beneficios del proyecto se han mantenido una vez concluido este.

Nada _____

Poco _____

Mucho _____

a. Mencione una medida concreta que se ha mantenido:

b. Mencione una medida concreta que está en desuso:

6. En relación con las distintas fases del proyecto indique en una escala del 1 al 3 el nivel de participación de las personas con discapacidad y de diversas identidades de género (**1 nada, 2 poco, 3 mucho**). Ponga el número correspondiente en cada casilla.

	En la planificación	Ejecución del proyecto	Acciones preventivas	Planes de respuesta implementados
Niñas, niños y adolescentes				
Personas con discapacidad				
Personas con diversas identidades de género				

7. Enlace la columna A (concepto) con la columna B (definición) según corresponda.

Columna A	Columna B
Peligro	Herramienta que muestra diferentes tipos de riesgos de un área geográfica. Integra información sobre peligros naturales y antrópicos (terremotos, inundaciones, incendios, deslizamientos de tierra, etc.)
Riesgo	Situación donde hay una posibilidad de sufrir un daño o de estar en peligro.
Desastre	Capacidad de una persona o un grupo de recuperarse frente a la adversidad para seguir proyectando el futuro.
Resiliencia	Amenaza a la vida, la salud, la propiedad o el medio ambiente.
Vulnerabilidad	Dificultad que una persona, sistema u objeto puede sufrir frente a peligros inminentes. Puede ser: social, ambiental, económica, alimentaria, etc.
Mapas de multirriesgos	Hecho natural o provocado por el ser humano que tiene consecuencias MUY negativas. Generalmente provoca cambios permanentes en las sociedades, los ecosistemas y en el medio ambiente.

8. Señale de los siguientes multirriesgos, desastres o problemas ambientales, cuáles son más frecuentes en su comunidad (admite hasta 5).

- 1() Ciclones y huracanes
- 2() Terremotos o sismos
- 3() Tsunamis
- 4() Tornados
- 5() Inundaciones por intensas lluvias
- 6() Sequía
- 7() Deslizamientos de tierras
- 8() Incendios forestales
- 9() Accidentes aéreos y terrestres
- 10() Contaminación con sustancias tóxicas, químicas y radiológicas
- 11() Riesgos de dengue, zica, chikungunya, fiebre amarilla y otras enfermedades
- 12() Pérdida de áreas boscosas
- 13() Disminución de poblaciones de aves, mariposas, anfibios, reptiles, etc.
- 14() Otra ¿Cuál? _____

Datos personales

Provincia: _____

Municipio: _____

Consejo Popular: _____

Escuela: _____

Género: femenino ____ masculino ____ neutro ____ otro ____

Funciones en el Centro:

Dirección/Jefe de Ciclo: _____ Docente: _____

Especialista (instructor de arte, bibliotecario, etc.) _____ Otra ¿cuál? _____

PROYECTO 2'

Este cuestionario tiene el fin de conocer su participación y sus opiniones del proyecto "Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgo de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba" (2020-actualidad), comúnmente llamado "Multirriesgo", y realizado entre el MINED y UNICEF.

Le aseguramos la total confidencialidad de los datos que nos suministre, los cuales serán muy valiosos para detectar las oportunidades, desafíos y lecciones aprendidas del mismo.

MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA.

9. En este proyecto yo he trabajado en los aspectos siguientes:
(Puede marcar con una **X todos** los que se adecuen a su participación)

- k. En la identificación de los riesgos de desastres fundamentales de la comunidad _____
- l. En el diseño del trabajo a realizar en la escuela y/o la comunidad _____
- m. Impartiendo seminarios y/o talleres a otros docentes _____
- n. Impartiendo seminarios y/o talleres a familias o en la comunidad _____
- o. Incorporando concepciones o criterios en los programas docentes y/o extraescolares _____
- p. Abordando esos aspectos en las clases, en mi trabajo con los alumnos _____
- q. En el análisis de la ejecución de las diferentes tareas previstas en el proyecto y en su modificación cuando ello era necesario _____
- r. En la evaluación de resultados _____
- s. En ninguno de los anteriores _____
- t. ¿En _____ algún _____ otro? _____ ¿Cuál?

10. En relación con los logros del proyecto evalúe en una escala del 1 al 5 cada una de las afirmaciones siguiente (**1: totalmente en desacuerdo, 3 no sabría decir y 5 totalmente de acuerdo**). Indique un valor para cada fila

	1 Totalmen te en desacuer do	2 En desacuer do	3 Indeci so/a	4 De acuerd o	5 Totalment e de acuerdo
12. Se han identificado todos los riesgos de desastres en la comunidad donde se halla la escuela.					
13. Se han incorporado temas sobre reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales.					
14. Se han incorporado temas sobre reducción de riesgo de desastres en actividades no formales.					
15. Los temas incorporados en las diferentes actividades responden a las reales necesidades de la escuela y/o la comunidad.					
16. Los temas incorporados en las diferentes actividades resultaron interesantes y/o aportadoras para los/as alumnos/as					
17. Me he sentido bien capacitado/a para abordar esos temas en mis prácticas cotidianas.					
18. Los alumnos/as han podido decidir las acciones que se realizaron durante el proyecto.					
19. Se logró por igual la inclusión de alumnos/as con diversas identidades de género.					
20. Se logró la inclusión de todos los/as alumnos/as en condición de discapacidad.					

21. Se realizaron acciones específicas para que aquellos/as niños, niñas y adolescentes que experimentan barreras económicas, culturales, sociales o geográficas, pudieran acceder a las oportunidades que brindaba el proyecto.					
22. El proyecto contribuyó a la reducción de las vulnerabilidades de los territorios ante los riesgos de desastres.					
23. Aumentó la capacidad de respuesta de los alumnos/as frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario anterior a la implementación del proyecto.					

11. Señale cuál es su nivel de satisfacción con los resultados alcanzados por el proyecto en su institución.

Nada satisfecho _____ Poco satisfecho _____ Muy satisfecho _____

¿Por qué?

12. Considera que los resultados del proyecto en su escuela difieren de los alcanzados en otras instituciones

Sí No

Explique por qué:

Señale en qué medida cree que los beneficios del proyecto se han mantenido.

Nada _____

Poco _____

Mucho _____

c. Mencione una medida concreta que se ha mantenido:

b. Mencione una medida concreta que está en desuso:

13. En relación con las distintas fases del proyecto indique en una escala del 1 al 3 el nivel de participación de las personas con discapacidad y de diversas identidades de género (**1 nada, 2 poco, 3 mucho**). Ponga el número correspondiente en cada casilla.

	En la planificación	Ejecución del proyecto	Acciones preventivas	Planes de respuesta implementados
Niñas, niños y adolescentes				
Personas con discapacidad				
Personas con diversas identidades de género				

Enlace la columna A (concepto) con la columna B (definición) según corresponda.

Columna A	Columna B
Peligro	Herramienta que muestra diferentes tipos de riesgos de un área geográfica. Integra información sobre peligros naturales y antrópicos (terremotos, inundaciones, incendios, deslizamientos de tierra, etc.)
Riesgo	Situación donde hay una posibilidad de sufrir un daño o de estar en peligro.
Desastre	Capacidad de una persona o un grupo de recuperarse frente a la adversidad para seguir proyectando el futuro.
Resiliencia	Amenaza a la vida, la salud, la propiedad o el medio ambiente.
Vulnerabilidad	Dificultad que una persona, sistema u objeto puede sufrir frente a peligros inminentes. Puede ser: social, ambiental, económica, alimentaria, etc.
Mapas de multirriesgos	Hecho natural o provocado por el ser humano que tiene consecuencias MUY negativas. Generalmente provoca cambios permanentes en las sociedades, los ecosistemas y en el medio ambiente.

14. Señale de los siguientes multirriesgos, desastres o problemas ambientales, cuáles son más frecuentes en su comunidad (admite hasta 5).

- 15() Ciclones y huracanes
- 16() Terremotos o sismos
- 17() Tsunamis
- 18() Tornados
- 19() Inundaciones por intensas lluvias
- 20() Sequía
- 21() Deslizamientos de tierras
- 22() Incendios forestales
- 23() Accidentes aéreos y terrestres
- 24() Contaminación con sustancias tóxicas, químicas y radiológicas
- 25() Riesgos de dengue, zica, chikungunya, fiebre amarilla y otras enfermedades
- 26() Pérdida de áreas boscosas
- 27() Disminución de poblaciones de aves, mariposas, anfibios, reptiles, etc.
- 28() Otra ¿Cuál? _____

Datos personales

Provincia: _____

Municipio: _____

Consejo Popular: _____

Escuela: _____

Género: femenino _____ masculino _____ neutro _____ otro _____

Funciones en el Centro:

Dirección/jefe de Ciclo: _____ Docente: _____

Especialista (instructor de arte, bibliotecario, etc.) _____ Otra ¿cuál? _____

Anexo 5.5. Cuestionario para familias

Este cuestionario tiene el fin de conocer su participación y sus opiniones del proyecto sobre Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) realizado entre el MINED y UNICEF.

Le aseguramos la total confidencialidad de los datos que nos suministre, los cuales serán muy valiosos para detectar las oportunidades, desafíos y lecciones aprendidas del mismo.

MUCHAS GRACIAS POR SU AYUDA.

1. Especifique en qué año usted o su hijo/a(s) estuvieron vinculados a este proyecto:

2. Diga si ha participado en alguna de las actividades acciones:

(Puede marcar con una **X todas** las que se adecuen a su participación)

- a. En la identificación de los riesgos de desastres fundamentales de la comunidad para el diseño del proyecto _____
- b. En el diseño del trabajo a realizar en la escuela y/o la comunidad _____
- c. En seminarios y/o talleres impartidos por docentes _____
- d. En seminarios y/o talleres a familias o en la comunidad _____
- e. Aportando criterios al personal docente de las actividades extraescolares que se podrían realizar _____
- f. Analizando, con los niños y/o niñas, qué hacer en la familia para reducir riesgos de desastres _____
- g. En el análisis de lo que afecta a la comunidad _____
- h. En la búsqueda de soluciones para la reducción de riesgos de desastres _____
- i. En la evaluación de resultados de lo que se hace en la escuela o en la comunidad _____
- j. En ninguno de los anteriores _____
- k. ¿En algún otro? ¿Cuál?

3. ¿Ha experimentado algún desastre en los últimos 10 años? En caso afirmativo, ¿cómo lo afrontó?

4. ¿Qué recursos personales, sociales o comunitarios cree que son más importantes para la recuperación después de un desastre? (liste al menos 3)

1. _____

2. _____

3. _____

5. En relación con lo realizado en el proyecto, evalúe en una escala del 1 al 5 cada una de las afirmaciones siguientes (**Desde 1: totalmente en desacuerdo, 3: no sabría decir, hasta 5: totalmente de acuerdo**). Marque con una **X** su criterio para cada ítem

	1 Totalmen te en desacuer do	2 En desacuerd o	3 Indeci so/a	4 De acuerd o	5 Totalmente de acuerdo
24. Se han identificado los principales riesgos de desastres en la comunidad donde se halla la escuela					
25. Se han incorporado temas sobre reducción de riesgo de desastres en las actividades con los niños y/o niñas en la escuela.					
26. Se ha incorporado a la familia en los temas sobre reducción de riesgo de desastres en las actividades de la escuela o en la comunidad.					
27. Los temas incorporados en las diferentes actividades responden a las necesidades más importantes de la comunidad.					
28. Los temas incorporados en las diferentes actividades resultaron interesantes y/o aportadoras para los/as niños y/o niñas					
29. He aprendido concepciones nuevas que son útiles para enfrentar situaciones de peligro.					
30. He aprendido a responder y a recuperarme, con medidas específicas, de las diferentes situaciones adversas o desastres.					
31. El personal docente que trabajó en las actividades estaba capacitado para abordar esos temas.					
32. Los niños y/o niñas han podido decidir las acciones que se realizaron durante el proyecto.					
33. En las actividades realizadas participaron niños/as con diversas identidades de género.					
34. En las actividades realizadas participaron niños/as con discapacidades.					
35. En las actividades se incorporaron la mayoría de las familias					
36. El proyecto contribuyó a la reducción de las vulnerabilidades de los territorios ante los riesgos de desastres.					
37. Comparado con el escenario anterior a la implementación del proyecto, se logró aumentar la capacidad de respuesta de los niños y/o niñas frente a situaciones de desastre,					

6. Señale cuál es su nivel de satisfacción con los resultados alcanzados por el proyecto en su comunidad.

Nada satisfecho _____ Poco satisfecho _____ Muy satisfecho _____

¿Por qué? _____

7. Si ya concluyó el proyecto, señale en qué medida cree que los beneficios del proyecto se han mantenido una vez finalizado este.

Nada _____ Poco _____ Mucho _____

8. Si ya concluyó el proyecto, indique una medida tomada que se ha mantenido después de finalizado: _____
9. Si ya concluyó el proyecto, indique una medida tomada que debería haber sido mantenida a lo largo del tiempo, pero que, lamentablemente, no se logró mantener: _____
10. Enlace con una raya el concepto que conozca (columna A) con su definición (columna B) Si no conoce el concepto, no lo enlace.

Columna A	Columna B
Peligro	Herramienta que muestra diferentes tipos de riesgos de un área geográfica. Integra información sobre peligros naturales y antrópicos (terremotos, inundaciones, incendios, deslizamientos de tierra, etc.)
Riesgo	Situación donde hay una posibilidad de sufrir un daño o de estar en peligro.
Desastre	Capacidad de una persona o un grupo de recuperarse frente a la adversidad para seguir proyectando el futuro.
Resiliencia	Amenaza a la vida, la salud, la propiedad o el medio ambiente.
Vulnerabilidad	Dificultad que una persona, sistema u objeto puede sufrir frente a peligros inminentes. Puede ser: social, ambiental, económica, alimentaria, etc.
Mapa de multirriesgos	Hecho natural o provocado por el ser humano que tiene consecuencias MUY negativas. Generalmente provoca cambios permanentes en las sociedades, los ecosistemas y en el medio ambiente.

11. ¿Qué medidas toma para prepararse ante posibles desastres naturales o situaciones de emergencia?

Datos personales

Provincia: _____ Municipio: _____

Color de la piel: Mestiza _____ Negra _____ Blanca _____

Parentesco: _____ Padre _____ Madre _____ Abuela/o _____ Otro _____, ¿cuál?

Escuela de su hijo/a: _____

En el caso de familias con hijos/as con discapacidad pero que sus miembros también tienen discapacidad, se realiza una entrevista, centrada en los resultados del proyecto, los aprendizajes y su nivel de satisfacción.

Anexo 5.6. Técnicas indirectas con NNA

Dibujo

Encuadre

Yo me llamo _____ y ella se llama _____. Venimos desde La Habana a conocer la experiencia que ustedes han tenido como parte de los proyectos de reducción de riesgo de desastres realizados por el MINED con apoyo de UNICEF. Queremos aprender de ustedes para mejorar los próximos proyectos que se hagan. Por eso es tan importante conocer lo que les ha gustado y lo que no. Aquí no hay respuestas buenas o malas, sino que cada cual tiene su opinión. ¡Vamos a jugar!

Caldeamiento

Se solicita hacer un círculo donde nadie le dé la espalda a otra persona. Dicen su nombre y, mientras sostienen un globo, expresan lo que más les gusta del lugar donde viven.

Desarrollo

1. Actividad Dibujo de Desastres (todos/as los beneficiarios/as)

Objetivo: Evaluar el conocimiento y las habilidades de los niños, niñas y adolescentes en la prevención y respuesta a desastres naturales.

Materiales:

- Tarjetas con situaciones de desastre (terremotos, inundaciones, incendios forestales, sequía, Covid-19, accidentes en carreteras, colisiones de trenes, contaminación de aguas potables, etc.).
- Cartulinas o papeles grandes.
- Marcadores.
- Otros materiales según la situación de desastre (botellas de agua, vendas, mantas, etc.).

Instrucciones:

Se divide a los/as participantes en equipos pequeños con conteo de 1,2,3.

Cada equipo escoge sin verla una tarjeta que contiene una situación de desastre específico.

Los equipos tienen que discutir y planificar cómo representar en un dibujo el desastre seleccionado, también cómo responderían ante esa situación de desastre.

Cada equipo representa su plan de prevención y enfrentamiento en una cartulina o papel grande, utilizando dibujos, palabras clave o símbolos.

Después de un tiempo determinado, cada equipo presenta su plan al grupo y explica las medidas de prevención y acción que proponen.

Los demás participantes pueden hacer preguntas o dar sugerencias sobre cómo mejorar el plan.

Si no aparecen de manera natural, la facilitadora pregunta por medidas específicas para proteger a:

1. los menores de edad,
2. personas con discapacidad,
3. hombres y mujeres, niñas y niños.

Al finalizar, se realiza una reflexión en grupo sobre lo aprendido, los roles de género asumidos, identificando fortalezas y áreas de mejora en la preparación para desastres naturales.

En el caso de NNA con discapacidad, se les pide que dibujen un desastre en una hoja individual. Al finalizar el dibujo, se les pide que cuenten lo que han dibujado y se le realizan preguntas sobre sus dibujos con el fin de extraer más información sobre su percepción y vínculo con los riesgos de desastres, así como para identificar sus conocimientos.

2. Técnica escrita (para adolescentes, o participantes de 5to y 6to grado)

A. Completa las siguientes frases con lo primero que te venga a la mente:

1. En caso de emergencia, sé que debo buscar ayuda de _____
2. En mi hogar, sabemos que si viene un huracán _____
3. Si hay un terremoto, lo primero que debo hacer es _____
4. Cuando aprendo cómo reducir los riesgos de desastres, _____
5. Para protegerme durante un incendio, debo recordar _____
6. Si se produce una inundación, es importante _____
7. Cuando hay una tormenta eléctrica, debo evitar _____
8. Me siento confiado/a cuando: _____
9. Si me pierdo en un lugar desconocido, lo primero que debo hacer es _____
10. Para mantenerme a salvo durante una lluvia torrencial, necesito _____
11. Si hay una epidemia, debo _____
12. En caso de evacuación, debo llevar conmigo _____
13. Si me encuentro atrapado/a en un lugar, debo _____
14. Me siento más tranquilo/a cuando _____
15. Cuando escucho la alarma de emergencia _____
16. Durante un tsunami, es fundamental _____
17. Si alguien resulta herido/a durante un desastre, debo _____
18. Para ayudar a una persona con discapacidad, puedo _____
19. Aún me preocupa _____

B. Datos personales

Sexo: ____ femenino ____ Masculino ____ Neutro ____ Otro

Municipio de residencia: _____

Zona geográfica: ____ Montañosa ____ Costera
____ Urbana ____ Rural

Tipo de escuela: ____ Primaria ____ Secundaria ____ Mixta ____ Interna ____ Multigrado

Cierre

Se pedirá formar nuevamente un círculo. La coordinadora comienza la actividad expresando su propio agradecimiento a los/as participantes por su participación y contribución durante la sesión. Luego, pide que todo/as compartan algo por lo que esté agradecido en relación con la actividad o la experiencia compartida. Esto puede ser algo que hayan aprendido, una reflexión que les haya impactado o incluso un gesto de amabilidad de otro participante. Pasa un objeto simbólico (globo), al siguiente participante en el círculo y quien tenga el objeto, es quien habla. Se permite que cada participante comparta su propio mensaje de agradecimiento. Se anima la honestidad en sus expresiones, y a tomarse el tiempo que necesiten para hablar. Después de que todos/as los/as participantes hayan tenido la oportunidad de expresar su gratitud, finaliza la actividad con un aplauso conjunto para reconocer y celebrar la participación de todos/as.

Anexo 5.7 Guía de observación para la técnica de dibujo

Municipio: _____

Escuela: _____

Grado: _____

Cantidad de alumnos (total y por sexo)

Objetivo: identificar el nivel de conocimiento sobre RRD de los alumnos/as.

Desastre elegido:

Aspectos a observar

- ¿Cómo reaccionan los niños frente a las propuestas de actividades?
- ¿Qué priorizan la prevención o el enfrentamiento al desastre en sí?
- ¿Comprenden los peligros asociados al desastre correspondiente?
- Comprensión de la prevención y mitigación: ¿Entienden los métodos y estrategias para prevenir o reducir el impacto de los desastres? ¿Pueden enumerar acciones específicas que pueden tomar para mitigar los riesgos?
- Conocimiento de procedimientos de emergencia: ¿Conocen los procedimientos de emergencia recomendados para diferentes tipos de desastres (por ejemplo, terremotos, inundaciones, incendios forestales)? ¿Sabén cómo actuar en caso de una evacuación?
- Medidas de prevención vs. Medidas de atención

Registro de lo observado:

Anexo 6 Consentimientos para la participación de NNA

PROYECTO 1

La Habana, 8 de abril de 2024

Estimados/as padres, madres y tutores:

Solicitamos su colaboración para evaluar el proyecto “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba” (2013-2019), coloquialmente llamado el proyecto de “Resiliencia”.

El objetivo de la evaluación es valorar si se han logrado los resultados propuestos, así como determinar la pertinencia del proyecto para las localidades donde se desarrolló, cuán coherente ha sido su ejecución y la sostenibilidad de sus acciones una vez concluido. Se develarán logros y desafíos con vistas a proponer recomendaciones para futuras intervenciones. Para ello, queremos contar con vuestra opinión y la de sus hijos/as, parte fundamental del trabajo.

A continuación, detallamos los principios de captación y utilización de la información:

1. Ud. debe autorizar la participación de su hijo/a en las actividades que desarrollaremos en la escuela para escuchar sus opiniones y recopilar la información necesaria para la evaluación.
2. El encuentro se producirá en un espacio seguro y abierto a todas las opiniones.
3. La participación en la evaluación es completamente voluntaria.
4. Toda la información recopilada será utilizada sólo en los marcos de esta investigación y analizada solamente por las evaluadoras;
5. La Información recopilada será utilizada de forma anónima. Los nombres de las personas no aparecerán.
6. La información será procesada y se conformará un informe. Este será publicado y divulgado garantizando la protección y confidencialidad de cualquier dato personal que usted o su hijo/a haya compartido con las evaluadoras;
7. Como informante o como tutor, en caso de estimarlo conveniente, usted tiene el derecho a revocar la utilización de la información proporcionada.

Agradecemos de antemano su interés y compromiso con las iniciativas que enriquecen la educación y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Este ejercicio será de vital para reflexionar y ayudarnos a trazar aprendizajes y buenas prácticas que repercutan en continuar mejorando el trabajo.

Al firmar el presente documento hace constar su comprensión de los aspectos arriba mencionados y que ha sido aclarada cualquier duda que los mismos le puedan haber suscitado.

Nombre y apellidos: _____ Firma: _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO/A EN LA EVALUACIÓN

EVALUACIÓN EXTERNA DEL COMPONENTE DE PROGRAMA "CADA NIÑO APRENDE" DE UNICEF y MINED PARA LA REDUCCIÓN DE RIESGOS DE DESASTRES (RRD) EN LAS ESCUELAS (2013-2023)

Le reiteramos que ningún niño/a o adolescente podrá participar de los espacios de evaluación de los proyectos llevados a cabo por UNICEF Cuba y el MINED, sin que su padre, madre o tutor complete y firme este formulario. La participación del menor es voluntaria. Recuerde que la información recopilada durante la evaluación se manejará de manera confidencial y se utilizará únicamente con fines evaluativos. La privacidad y los datos personales del niño/a o adolescente estarán protegidos.

El permiso se concede para:

Nombre del niño/a

INFORMACIÓN SOBRE LA MADRE, PADRE O TUTOR/a:

Nombre de la madre, padre o tutor/a:

Relación con el niño/a (madre, padre, abuela/o u otro):

Carnet de Identidad

Número de teléfono

Fecha de la firma:

Firma de la madre, padre o tutor:

Agradecemos la colaboración y la participación de su hijo/a en esta evaluación, que contribuirá significativamente a mejorar y fortalecer los programas de UNICEF para la reducción de riesgos de desastres en las escuelas.

Estimados/as padres, madres y tutores:

Solicitamos su colaboración para evaluar el proyecto “Educación, protagonismo infantil, inclusión educativa y género para la reducción de los multirriesgo de desastres y resiliencia ante el cambio climático desde las escuelas a las comunidades en Cuba” (2020-actualidad), comúnmente llamado “Multirriesgo”.

El objetivo de la evaluación es valorar si se han logrado los resultados propuestos, así como determinar la pertinencia del proyecto para las localidades donde se desarrolló, cuán coherente ha sido su ejecución y la sostenibilidad de sus acciones una vez concluido. Se develarán logros y desafíos con vistas a proponer recomendaciones para futuras intervenciones. Para ello, queremos contar con vuestra opinión y la de sus hijos/as, parte fundamental del trabajo.

A continuación, detallamos los principios de captación y utilización de la información:

1. Ud. debe autorizar la participación de su hijo/a en las actividades que desarrollaremos en la escuela para escuchar sus opiniones y recopilar la información necesaria para la evaluación.
2. El encuentro se producirá en un espacio seguro y abierto a todas las opiniones.
3. La participación en la evaluación es completamente voluntaria.
4. Toda la información recopilada será utilizada sólo en los marcos de esta investigación y analizada solamente por las evaluadoras;
5. La Información recopilada será utilizada de forma anónima. Los nombres de las personas no aparecerán.
6. La información será procesada y se conformará un informe. Este será publicado y divulgado garantizando la protección y confidencialidad de cualquier dato personal que usted o su hijo/a haya compartido con las evaluadoras;
7. Como informante o como tutor, en caso de estimarlo conveniente, usted tiene el derecho a revocar la utilización de la información proporcionada.

Agradecemos de antemano su interés y compromiso con las iniciativas que enriquecen la educación y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Este ejercicio será de vital para reflexionar y ayudarnos a trazar aprendizajes y buenas prácticas que repercutan en continuar mejorando el trabajo.

Al firmar el presente documento hace constar su comprensión de los aspectos arriba mencionados y que ha sido aclarada cualquier duda que los mismos le puedan haber suscitado.

Nombre y apellidos: _____ Firma: _____

Fecha: _____

CONSENTIMIENTO PARA LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO/A EN LA EVALUACIÓN

EVALUACIÓN EXTERNA DEL COMPONENTE DE PROGRAMA "CADA NIÑO APRENDE" DE UNICEF y MINED PARA LA REDUCCIÓN DE RIESGOS DE DESASTRES (RRD) EN LAS ESCUELAS (2013-2023)

Le reiteramos que ningún niño/a o adolescente podrá participar de los espacios de evaluación de los proyectos llevados a cabo por UNICEF Cuba y el MINED, sin que su padre, madre o tutor complete y firme este formulario. La participación del menor es voluntaria.

Recuerde que la información recopilada durante la evaluación se manejará de manera confidencial y se utilizará únicamente con fines evaluativos. La privacidad y los datos personales del niño/a o adolescente estarán protegidos.

El permiso se concede para:

Nombre del niño/a

INFORMACIÓN SOBRE LA MADRE, PADRE O TUTOR/a:

Nombre de la madre, padre o tutor/a:

Relación con el niño/a (madre, padre, abuela/o u otro):

Carnet de Identidad

Número de teléfono

Fecha de la firma:

Firma de la madre, padre o tutor:

Agradecemos la colaboración y la participación de su hijo/a en esta evaluación, que contribuirá significativamente a mejorar y fortalecer los programas de UNICEF para la reducción de riesgos de desastres en las escuelas.

Anexo 7. Protocolo de guarda, archivado y custodia de los documentos

Este protocolo establece las pautas y procedimientos para la guarda, archivado y custodia de los documentos resultantes del proceso de evaluación evaluar el proyecto “Educación, protagonismo y género para el fortalecimiento de la resiliencia ante desastres en las niñas, niños y adolescentes ante riesgos, amenazas y vulnerabilidades locales desde las escuelas y hacia comunidades en Cuba” (2013-2019), coloquialmente llamado el proyecto de “Resiliencia”.

El objetivo es asegurar la integridad, accesibilidad y confidencialidad de la documentación, garantizando su uso y preservación adecuados.

Responsabilidades

- 1.1. La coordinadora del proyecto será responsable de supervisar el proceso de guarda, archivado y custodia de los documentos.
- 1.2. La asistente ejecutiva de la evaluación será la encargada de archivar los documentos de manera ordenada y segura.

Proceso de Guarda y Archivado

- 2.1. Todos los documentos generados durante el proceso de evaluación, incluyendo informes, análisis, encuestas, material resultante del taller con NNA, fotos y cualquier otro material documental relevante, serán debidamente identificados y fechados.
- 2.2. Los documentos físicos serán almacenados en carpetas etiquetadas de acuerdo con su contenido y fecha de creación.
- 2.3. Los documentos digitales serán almacenados en un sistema informático seguro, y copias de seguridad.
- 2.4. Se establecerá un índice o inventario de todos los documentos archivados, facilitando su búsqueda y recuperación.

Custodia y Acceso

- 3.1. El acceso a los documentos archivados estará restringido al personal a cargo de la evaluación externa.
- 3.2. Si se generaran documentos confidenciales o sensibles, estos estarán sujetos a medidas adicionales de seguridad, según lo establecido por las regulaciones de protección de datos.
- 3.3 Ninguna parte involucrada en la implementación del proyecto podrá tener acceso a los documentos.

Conservación a Mediano Plazo

- 4.1. Se establecerán medidas para garantizar la preservación de los documentos a mediano plazo, incluyendo condiciones adecuadas de almacenamiento y protección contra riesgos ambientales.
- 4.2. Se realizarán evaluaciones periódicas del estado de los documentos y se tomarán medidas correctivas según sea necesario para prevenir el deterioro o la pérdida de información.
- 4.3. En caso de que se decida la eliminación de documentos obsoletos o no relevantes, se seguirán los procedimientos establecidos por las regulaciones pertinentes y se documentarán adecuadamente todas las acciones realizadas.

Después de 1 año se podrán destruir. Se asegurará que sea de manera segura e irreversible.

Revisión y Actualización

Este protocolo será revisado al final de la evaluación para asegurar su eficacia y relevancia, y se actualizará según sea necesario para reflejar cambios en las prácticas de guarda, archivado y custodia de documentos. Este protocolo de guarda, archivado y custodia de documentos deberá ser adherido y seguido rigurosamente por todo el personal involucrado en el proceso de evaluación.

Anexo 8. Protocolo sobre seguridad

De acuerdo a las características de este trabajo de evaluación, se trazan los siguientes aspectos que conforman el protocolo de seguridad:

Personal:

Todo el personal que trabajará directamente con NNA no puede tener antecedentes penales o referencias personales negativas.

Entorno Seguro:

Los espacios donde se llevarán a cabo las actividades con NNA deben ser seguros y apropiados para su edad.

Se deben tomar medidas para garantizar la privacidad y confidencialidad de las interacciones entre el personal y NNA.

Procedimientos claros para prevenir el abuso, la explotación y el acoso

El personal debe ser consciente de las señales de abuso y explotación infantil y estar capacitado para responder adecuadamente a cualquier sospecha o denuncia.

Colaboración con autoridades y comunidades:

Se promoverá la colaboración con autoridades locales, organizaciones comunitarias y otros actores relevantes para fortalecer la protección y promoción de los derechos de los niños.

Se fomentará la participación activa de las comunidades en la implementación de la evaluación de las actividades relacionadas con NNA.

Anexo 9. Acta aprobación del Comité de Ética



Instituto Cubano de Investigación Cultural
"Juan Marinello"

La Habana, 1 de marzo del 2023.
"Año 66 de la Revolución"

Conformación del comité de ética

Sirva la presente para dar constancia de la conformación del comité de ética en el Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello" a través del acuerdo #16 del consejo científico, celebrado el día 28 de febrero de 2024. El objetivo de este comité es evaluar aquellos instrumentos de investigación y procedimientos metodológicos que utilicen a niños, niñas y adolescentes en el contexto cubano, desde los preceptos y normativas de UNICEF, de las cuales Cuba es signataria.

El mismo está conformado por:

- Dra.C. Anette Maria Jimenez Marata (filóloga)
- MsC. Yeisa Beatriz Sarduy Herrera (socióloga)
- MsC. Pedro Emilio Moras Puig (psicólogo)

Esta composición se sustenta por la experiencia que tienen estos investigadores en el trabajo con la población infantil y adolescente cubana, tanto en instituciones culturales o educativas, como en el contexto comunitario. Son reconocidos especialistas en el trabajo con estos grupos, cuya experticia les permitirá cumplir con rigurosidad y profesionalismo las funciones propias de este comité.

Sin más,

Lic. Luis Emilio Aybar Toledo
Presidente del Consejo Científico
ICIC "Juan Marinello"

ICIC
"JUAN MARINELLO"
DIRECCIÓN

Ave. Boyeros #63 e/ Bruzón y Lugareño. Plaza de la Revolución. La Habana. CP. 10600
Teléfonos: 78743000
E-mail: direccionjuanmarinello@gmail.com

DICTAMEN DE COMITÉ DE ÉTICA

El Comité de Ética, aprobado por el Consejo Científico del Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello" conformado por:

- Dra.C. Anette Maria Jimenez Marata (filóloga)
- MsC. Yeisa Beatriz Sarduy Herrera (socióloga)
- MsC. Pedro Emilio Moras Puig (psicólogo)

Con el objetivo de evaluar los instrumentos elaborados para el trabajo con niños, niñas y adolescentes en la "Evaluación formativa de la Intervención del Componente de Programa Cada Niño Aprende de UNICEF en Cuba para la Reducción de Riesgos de Desastres (RRD) en las escuelas (2013-2023)" dictamina lo siguiente:

1. El trabajo de campo ha sido aprobado por las autoridades nacionales, provinciales e institucionales de la esfera educativa.
2. Las técnicas y dinámicas participativas conciben como paso previo el consentimiento informado a padres, madres o tutores de los niños, niñas y adolescentes que participarán. Este documento es preciso en la exposición del ejercicio a realizar con infantes y adolescentes.
3. Se establecen claramente los objetivos de las técnicas a aplicar. Están detalladas y bien estructuradas, divididas en consigna y diferentes momentos: caldeamiento, desarrollo y cierre de la sesión de trabajo.
4. Se aprecia coherencia y correspondencia con el propósito de la evaluación.
5. Las técnicas y dinámicas participativas están acorde a los grupos etarios a las que se dirigen, son amenas y se adecúan a dinámicas grupales atinadas para obtener las informaciones que se precisan.
6. Se explicita cada técnica, así como la intencionalidad de una verdadera participación por parte de los miembros de los grupos.
7. Se evidencian enfoques de horizontalidad, dialogicidad e inclusión en la concepción de las técnicas.
8. Los ejercicios propuestos contienen los elementos de control necesarios para asegurar los principios anteriores.

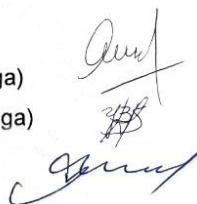
Teniendo en cuenta lo siguiente se informa, con fecha 13 de marzo de 2024, al Consejo Científico del Instituto Cubano de Investigación Cultural "Juan Marinello", que los instrumentos evaluados cumplen con los principios éticos y metodológicos necesarios para el trabajo con niños, niñas y adolescentes.

Sin más,

Dra.C. Anette María Jimenez Marata (filóloga)

MsC. Yeisa Beatriz Sarduy Herrera (socióloga)

MsC. Pedro Emilio Moras Puig (psicólogo)



Anexo 10. Matriz de Evaluación

	PREGUNTAS	INDICADORES	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Modificaciones			
PERTINENCIA	1. ¿Los resultados esperados por la intervención, a partir de ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo en términos de reducción de multirriesgos de desastres?	Nivel de alineación de la intervención con las estrategias gubernamentales y del sector educativo en Cuba para la reducción de riesgos de desastres y la generación de resiliencias	1. Perfil del proyecto	Análisis de documentos				
			2. Planes de trabajo anuales de los proyectos.					
			3. Actas de reuniones de coordinación					
				4. Documentos del MINED vinculados a RRD				
				Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad			
				Coordinadores municipales	Encuestas online			
	1.1 ¿Se han identificado los multirriesgos de desastres fundamentales en las comunidades donde se hallan enclavadas las escuelas? ¿Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados?	Cada territorio cuenta con un estudio de peligro, vulnerabilidades y riesgos. Grado de inclusión en los diagnósticos de las vulnerabilidades posibles relacionadas con la edad, el género, el estatus socioeconómico, el territorio y las situaciones de discapacidad. Alto: cuando se mencionan al menos 4 de estos criterios. Medio: entre 2 y 3 criterios Bajo: 1 criterio Cero: ninguna mención Inclusión de contenidos asociados RRD en los nuevos. Porcentaje de planes de estudio del III Perfeccionamiento del Sistema Educativo adaptados a los riesgos de desastres característicos de sus territorios.	1 Diagnósticos de las comunidades. 2 Informes de la defensa civil de los municipios. 3 Perfil de los proyectos. 4 Actas de reuniones de coordinación 5 Planes de estudio y programas de los niveles involucrados en el proyecto del III Perfeccionamiento	Análisis de documentos				
						Jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad	
						Coordinadores municipales	Encuestas online	
1.2 ¿Ha sabido adaptarse la intervención a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres?	Inclusión de ajustes a la intervención cuando se dan cambios del contexto en términos de multirriesgos de desastres Realización de ajustes programáticos para mejorar la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en Reducción	1. Perfil del proyecto 2. Planes de trabajo anuales de los proyectos. 3. Agenda de seminarios-taller	Análisis de documentos					

<p>desastres? ¿Es necesario realizar ajustes programáticos para mejorar en la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en RRD y atender a las especificidades con enfoque de género o de grupos en situación de vulnerabilidad como NNA con discapacidades?</p>	<p>del Riesgo de Desastres (RRD), con enfoque de género y atención a grupos en situación de vulnerabilidad como NNA con discapacidades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Actas de reuniones de coordinación 5. Documentos del MINED vinculados a RRD 6. Decreto Presidencial 198/2021 (PAM) 7. Plan de Acción de Género (PAG) (UNICEF) 8. Observación general #4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) del 2016 sobre el derecho a la educación inclusiva (UNICEF) 		
		<p>Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.</p>	Entrevista en profundidad	
		<p>Coordinadores municipales</p>	Encuestas online	
<p>1.3 ¿La intervención se alinea adecuadamente a las estrategias del gobierno y el sector educativo en Cuba, respecto a la reducción de riesgos de desastres y la generación de resiliencias? ¿Existen espacios de mejora en la alineación de la intervención de</p>	<p>Grado de coincidencia entre los objetivos de los proyectos, las actividades realizadas, y los resultados obtenidos y la Teoría del Cambio propuesta por la evaluación.</p> <p>Nivel de cercanía entre los resultados y el desempeño de la intervención de UNICEF con los estándares internacionales y las mejores prácticas en el ámbito de la RRD en entornos escolares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plan del Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático. “Tarea Vida”. 2. Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020. 3. Información sobre el Macroprograma # 5 “Recursos Naturales y Medio Ambiente” PNDES 2030. 4. Documentos MINED vinculados a educación 	<p>Análisis de documentos</p>	

	UNICEF en RRD en escuelas?		<p>ambiental.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Planes de trabajo anuales de los proyectos. 6. Perfil del proyecto. 7. Agenda de seminarios-taller 8. Actas de reuniones de coordinación 		
			Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
	1.4 ¿Cómo considera el proyecto las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, personas discapacitadas en sus estrategias de prevención y respuesta ante desastres, garantizando una intervención equitativa y no discriminatoria?	<p>Proporción de actividades específicas diseñadas para abordar las necesidades y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, así como de personas con discapacidad en las estrategias de prevención y respuesta ante desastres.</p> <p>Inserción de temas asociados a los enfoques de género, discapacidad y vulnerabilidad en las capacitaciones realizadas.</p> <p>Porcentaje Inclusión de participación de mujeres, hombres, niñas y niños, y personas con discapacidad en la planificación y ejecución de actividades de prevención y respuesta ante desastres, en comparación con la población total objetivo.</p> <p>Porcentaje Inclusión de mujeres y grupos de género diverso involucrados en la planificación y toma de decisiones en las diferentes fases del proyecto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planes de trabajo anuales de los proyectos 2. Agenda de seminarios-taller 3. Relatoría de seminarios-taller 4. Actas de reuniones de coordinación 	Análisis de documentos	
			Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
COHERENCIA	2. ¿Es compatible la intervención con las normas y estándares	Grado de correspondencia de la implementación de ambos proyectos con normativas y líneas estratégicas de UNICEF y con las del gobierno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Documento de Programa País 2020-2024. 2. Plan Estratégico de 	Análisis de documentos	

de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD?	cubano en la reducción de riesgos de desastres en escuelas.	UNICEF 2022-2025.		
		<ol style="list-style-type: none"> 3. Plan del Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático. "Tarea Vida". 4. Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020. 5. Información sobre el Macroprograma # 5 "Recursos Naturales y Medio Ambiente" PNDES 2030. 6. Documentos MINED vinculados a educación ambiental. 7. Perfil del proyecto 8. Actas de reuniones de coordinación 9. Relatoría de seminarios-taller 		
		Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.		
		Coordinadores municipales	Encuestas online	
2.1 ¿Cuán consistente ha sido la implementación de ambos proyectos con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en escuelas?	Grado de alineación de la implementación de ambos proyectos con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en la reducción de riesgos de desastres en escuelas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Documento de Programa País 2020-2024. 2. Plan Estratégico de UNICEF 2022-2025. 3. Perfil del proyecto 4. Actas de reuniones de coordinación 5. Relatoría de seminarios-taller 6. Reporte anual de 	Análisis de documentos	

			<p>progresos</p> <p>7. Materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos</p>		
			Oficial de programa de Unicef, Jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
2.2 ¿Han existido sinergias y complementariedad entre las acciones de ambos proyectos, y entre éstas y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RDD en escuelas?	<p>Cantidad de sinergias entre las acciones de ambos proyectos.</p> <p>Grado de complementariedad entre las acciones de los proyectos de UNICEF en RRD en escuelas con las iniciativas gubernamentales relacionadas.</p>		<p>1. Información sobre el Macroprograma # 5 “Recursos Naturales y Medio Ambiente” PNDES 2030</p> <p>2. Plan del Estado para el Enfrentamiento al Cambio Climático. “Tarea Vida”.</p> <p>3. Estrategia Ambiental Nacional 2016-2020</p> <p>4. Planes de trabajo anuales de los proyectos.</p> <p>5. Informes de monitoreo</p> <p>6. Reporte anual de progresos</p> <p>7. Materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos</p>	Análisis de documentos	
			Jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
2.3 ¿Cómo se ha	Nivel de satisfacción percibida por parte de los		1. Actas de reuniones de	Análisis de documentos	

	<p>producido la coordinación entre UNICEF y las instituciones educativas y comunitarias involucradas en ambos proyectos? ¿Qué aspectos de esta coordinación pueden considerarse buenas prácticas y cuales presentan áreas de mejoras?</p>	<p>actores involucrados en la coordinación. Análisis de lecciones aprendidas y áreas de mejora identificadas durante la evaluación</p>	coordinación		
			Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales.	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
			Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
EFICACIA	<p>3. ¿Ha logrado la intervención hasta el momento sus objetivos y resultados planificados, según el desempeño de sus dos proyectos consecutivos?</p>	<p>Grado de correspondencia entre la planificación de los proyectos y sus resultados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Perfil del proyecto 2. Planes de trabajo anuales de los proyectos 3. Agenda de seminarios-taller 4. Relatoría de seminarios-taller 5. Reporte anual de progresos 6. Informes de monitoreo 7. Materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos 	Análisis de documentos	
			Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
			Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
			Niños, niñas y adolescentes con	Técnicas indirectas	

			énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género		
<p>3.1 Ha sido efectiva la intervención del Componente Cada niño aprende de UNICEF Cuba, en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transversalización de la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales en las escuelas asociadas a los proyectos - nivel de capacitación de los docentes involucrados en las intervenciones para transversalizar la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales - estimulación y generación de la participación y empoderamiento de niños niñas y adolescentes - inclusión de NNA con 	<p>Porcentaje de escuelas que han integrado la reducción de riesgos de desastres en sus planes de estudios.</p> <p>Profundidad y amplitud con la que se abordan los conceptos y habilidades relacionadas con la reducción de riesgos de desastres en los planes de estudios formales y no formales.</p> <p>Participación de las escuelas en programas de capacitación y sensibilización.</p> <p>Nivel de conocimientos de docentes en relación con la RRD.</p> <p>Cantidad de prácticas y medidas que NNA expresan para reducir la acción y los factores detonadores de los desastres asociados a sus comunidades.</p> <p>Percepción de los estudiantes sobre la preparación de sus docentes para la RRD.</p> <p>Frecuencia y calidad de la participación de NNA en las actividades del proyecto, y en particular de aquellos/as en situación de discapacidad y vulnerabilidad.</p> <p>Grado en que las opiniones y propuestas de NNA han influido en las decisiones y acciones tomadas dentro de los proyectos.</p> <p>Nivel comparado de habilidades de liderazgo, y resolución de problemas mostrado por niños, niñas y aquellos/as en situación de discapacidad.</p> <p>Ausencia de estereotipos de género y presencia de NNA en situación de discapacidad y vulnerabilidad en materiales de comunicación creados durante los proyectos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatoría de seminarios-taller 2. Listado de participantes en los seminarios-taller 3. Reporte anual de progresos 4. Informes de monitoreo. 5. Materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos 	Análisis de documentos		
		Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad		
		Coordinadores municipales	Encuestas online		
		Docentes, familiares	Encuesta (F2F)		
		Niños, niñas y adolescentes con énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género	Técnicas indirectas		

<p>enfoque de género y en situación de discapacidad y vulnerabilidades</p>				
<p>3.2 ¿Se han evidenciado resultados dispares de acuerdo a los diferentes territorios, tipos de escuelas, niveles de enseñanza que cubre la institución educativa, entre otros ejes transversales? ¿Qué factores explican estas diferenciaciones?</p>	<p>Percepción sobre resultados diferentes obtenidos en la implementación atendiendo a territorios, tipos de escuelas y niveles de enseñanza. Factores condicionadores de las diferencias identificadas</p>	<p>Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales</p>	<p>Entrevista en profundidad</p>	
<p>3.3 ¿En qué medida ha incorporado la intervención evaluada los enfoques de género, derechos y equidad ante los riesgos de desastres en el sector educativo?</p>	<p>Presencia de niños y niñas en actividades de presentación de resultados del proyecto en relación con la presencia de niños/as en situación de discapacidad. Ausencia de estereotipos de género y presencia de NNA en situación de discapacidad y vulnerabilidad en materiales de comunicación creados durante los proyectos. Presencia de mecanismos de participación inclusiva como espacios y mecanismos para la consulta, colaboración y toma de decisiones conjuntas entre familiares, autoridades escolares y miembros de la comunidad en materia de RRD. Cantidad de medidas implementadas para superar barreras relacionadas con la edad, el género, la ubicación geográfica, la discapacidad u otras características específicas de participantes en el acceso a la información, los recursos y las oportunidades de los proyectos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relatoría de seminarios-taller 2. Reporte anual de progresos 3. Informes de monitoreo. 4. Materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos 	<p>Análisis de documentos</p>	<p>Esta pregunta se responde a través de la 3.1</p>
		<p>Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales</p>	<p>Entrevista en profundidad</p>	
		<p>Coordinadores municipales</p>	<p>Encuestas online</p>	
		<p>Docentes, familiares</p>	<p>Encuesta (F2F)</p>	
<p>Niños, niñas y adolescentes con énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género</p>	<p>Técnicas indirectas</p>			

	3.4 ¿Qué nivel de satisfacción con los resultados alcanzados hasta el momento por la Intervención de UNICEF en RDD en escuelas, expresan participantes de ambos proyectos?	Nivel de satisfacción con los resultados alcanzados expresado por participantes de ambos proyectos.	Jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
			Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
	3.5 ¿En qué medida ha contribuido el proyecto a reducir las vulnerabilidades y aumentar la capacidad de respuesta de las niñas y niños frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario previo a la implementación del proyecto?	Porcentaje de niñas y niños que muestran habilidades y conocimientos relacionados con la reducción de riesgos de desastres (RRD) Nivel de percepción de riesgo en NNA y personal escolar sobre los desastres naturales, tecnológicos y sanitarios vinculados con los efectos negativos del Cambio Climático. Capacidad de respuesta en situaciones simuladas NNA y personal escolar. Menciones sobre aprendizajes del proyecto en historias y referencias a situaciones de vulnerabilidad o desastres vividas.	Jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
			Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
			Niños, niñas y adolescentes, con énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género	Técnicas indirectas	
SOSTENIBILIDAD	4. ¿Hasta qué punto se consideran sostenibles los resultados de la intervención teniendo en cuenta el proyecto culminado y el que se encuentra en ejecución?	Percepción sobre la sostenibilidad del proyecto culminado y el que está en ejecución	Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
			Coordinadores municipales	Encuestas online	
			Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
	4.1 ¿En qué medida los beneficios de la intervención han tenido una continuidad en el tiempo (una vez que se	Porcentaje de elementos, protocolos o prácticas diseñadas durante los proyectos que han continuado siendo utilizados o mantenidas en el tiempo.	1. Perfil del proyecto 2. Planes de estudio actualizados 3. Reporte anual de progresos	Análisis de documentos	

interrumpió la financiación externa en el caso del primer proyecto, en la relación entre el primer y el segundo proyecto, y según el transcurso del actual)?		4. Informes de monitoreo		
		Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
		Coordinadores municipales	Encuestas online	
		Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
		Niños, niñas y adolescentes, con énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género	Técnicas indirectas	
4.2 ¿Se identifican ámbitos de la intervención que han sido claramente insostenibles en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños, niñas y adolescentes? ¿Qué lecciones se pueden extraer de esos ámbitos en términos de sostenibilidad?	Prácticas, protocolos, recursos de comunicación y educativos que participantes del proyecto identifican como obsoletos o en desuso. Identificación de actores sociales y factores que obran en contra de la reducción del riesgo, así como soluciones no implementadas.	1. Planes de estudio actualizados 2. Perfil del proyecto 3. Reporte anual de progresos 4. Informes de monitoreo	Análisis de documentos	
		Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
		Coordinadores municipales	Encuestas online	
		Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
		Niños, niñas y adolescentes, con énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género	Técnicas indirectas	
4.3 ¿Qué factores pueden considerarse facilitadores u obstaculizadores, y en qué medida lo serían, para que el proyecto actual sea sostenible, en cuanto a planes de	Factores facilitadores u obstaculizadores de la sostenibilidad han sido identificados en los planes de estudio formales e informales, en la formación de docentes y la participación de NNA.	1. Informes de seguimiento, monitoreo o evaluaciones realizadas a los proyectos.	Análisis de documentos	
		Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	

estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños niñas y adolescentes en la RRD?		Coordinadores municipales	Encuestas online	
		Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
4.4 ¿Cómo ha preparado el proyecto a las comunidades locales, especialmente a educadores para mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género una vez finalizados los proyectos?	Grado de persistencia y efectividad de las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos una vez finalizados los proyectos. Autopercepción de cambios en actitudes, conocimientos y habilidades de los educadores y otros actores comunitarios en relación con prácticas inclusivas.	1. Materiales de divulgación y otros productos creados durante los proyectos.	Análisis de documentos	
		Oficial de programa de Unicef, jefes de proyectos; coordinadores nacionales, provinciales y municipales	Entrevista en profundidad	
		Coordinadores municipales	Encuestas online	
		Docentes, familiares	Encuesta (F2F)	
		Niños, niñas y adolescentes con énfasis en aquellos vulnerables, con discapacidad y diversa identidad de género	Técnicas indirectas	

Anexo 11. Matriz de hallazgos

	PREGUNTAS	HALLAZGOS	CONCLUSIONES	LECCIONES APRENDIDAS	RECOMENDACIONES
PERTINENCIA	1. ¿Los resultados esperados por la intervención, a partir de ambos proyectos, responden a las necesidades y prioridades del sector educativo en términos de reducción de multirriesgos de desastres?		Los resultados de la intervención son pertinentes para el sector educativo, alineándose con las estrategias gubernamentales en Cuba y el III Perfeccionamiento del MINED, además de integrar la participación de diversos actores y la identificación de riesgos en las comunidades. En el caso del proyecto 2 se han adaptado al contexto mediante capacitaciones virtuales y el trabajo con escuelas especiales, pero aún presentan deficiencias para alinearse con cuestiones vinculadas a las concepciones más actuales sobre resiliencia, así como para considerar las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, personas discapacitadas.	<p>La identificación de los múltiples riesgos de las comunidades desde con la participación del nivel nacional, provincial y local es provechosa; y la participación infantil en la identificación de los multirriesgos de la comunidad enriquece aporta valiosos elementos a dicha caracterización.</p> <p>La organicidad de los proyectos con el trabajo del sistema educativo e involucrar a especialistas del nivel nacional.</p>	<p>Incorporar un enfoque de género transversal en su proyecto actual y generar espacios de reflexión y sensibilización dentro del grupo coordinador. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto. Plazo: corto.</p> <p>Desarrollar herramientas virtuales más avanzadas para capacitar a docentes y personal educativo, así como para llegar a familias y actores locales. Responsables: MINED. Nivel de importancia: alto. Plazo: mediano.</p> <p>Diseñar proyectos que mejoren la accesibilidad y adapten materiales pedagógicos para niños con discapacidades en el contexto de la RRD. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto. Plazo: largo.</p> <p>Ampliar el concepto de resiliencia para incluir el cuidado psicoemocional y la autogestión en escuelas,</p>

					<p>apoyados con recursos tecnológicos y materiales.</p> <p>Responsables: UNICEF, MINED e instituciones especializadas.</p> <p>Nivel de importancia: media.</p> <p>Plazo: largo.</p>
<p>1.1 ¿Se han identificado los multirriesgos de desastres fundamentales en las comunidades donde se hallan enclavadas las escuelas?</p>	<p>El 100% de los coordinadores/as nacionales y provinciales afirman que, en ambos proyectos, las comunidades se seleccionaron a partir de los estudios de PVR (peligro, vulnerabilidad y riesgo) realizados por el CITMA y el Estado Mayor Nacional de la Defensa Civil. Luego el diálogo con el MINED definió, dentro de estas comunidades, cuáles escuelas se involucraban en el proyecto.</p> <p>La mayoría de la muestra, afirma que se identificaron los múltiples riesgos de desastres de sus comunidades. Así lo reflejó:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 78% de los/as actores municipales de ambos proyectos • El 42% de los padres y madres encuestados/as del Proyecto 1 y el 100% del Proyecto 2. • El 90% de los/as docentes del Proyecto 1 y el 100% del Proyecto 2. <p>En todas las escuelas visitadas, de ambos proyectos, los directivos refirieron que los mapas de multirriesgos habían sido realizados por niños/as que identificaron los múltiples riesgos de su comunidad. Ellos/as aportaron riesgos que no habían sido pensados anteriormente por los adultos.</p>	<p>Se identificaron los principales multirriesgos de desastres en las comunidades de las escuelas. Fue un proceso que implicó a los niveles local, provincial y nacional. Niños, niñas y adolescentes identificaron los multirriesgos fundamentales de sus comunidades para construir los mapas de riesgos de las escuelas.</p>	<p>Es provechoso generar espacios de participación tanto a nivel local, provincial y nacional para la identificación de los multirriesgos en las comunidades.</p> <p>Fomentar la participación infantil en la identificación de los multirriesgos enriquece de manera sustancial el proceso.</p> <p>La intersectorialidad formada por instituciones claves en la identificación favorece un diseño que responde a las necesidades y prioridades del contexto.</p>	<p>Mantener la participación de actores nacionales, provinciales y locales, de diferentes sectores; así como espacios para que NNA identifiquen los riesgos de su comunidad.</p>	
<p>¿Existe correspondencia entre los contenidos introducidos en los planes de estudio y los riesgos identificados?</p>	<p>El 100% de los coordinadores nacionales,</p>	<p>Existe correspondencia</p>	<p>La integración de</p>	<p>Sistematizar la inclusión de</p>	

		<p>provinciales y municipales de ambos proyectos aseveran la incorporación de temas sobre RRD en los planes de estudios formales y en las actividades no formales.</p> <p>En cuanto a los planes de estudios formales, la revisión documental reveló las siguientes coincidencias entre contenidos curriculares y riesgos identificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Huracanes, inundaciones, incendios forestales, tormentas y fuertes vientos identificados como riesgos en escuelas de Proyecto 1 y 2: tienen correspondencia con las orientaciones metodológicas de EL Mundo en que Vivimos de 1er grado se trabajan los cambios bruscos en la naturaleza (ciclones y huracanes). • Incendios identificados como riesgos en escuelas de Proyecto 1 y 2: en el programa de la asignatura Defensa Civil de 10mo grado, se trabajan los incendios en la institución educativa, medidas para socorrer a las personas, evitar pérdidas humanas y recursos materiales. • En las orientaciones metodológicas de la asignatura Defensa Civil de 10mo grado aparecen las intensas sequías y se abordan la clasificación de los tipos de desastres en naturales, tecnológicos y sanitarios. <p>El análisis documental también arrojó que uno de los objetivos explícitos en los planes de estudio de todas las enseñanzas en Cuba, es la comprensión y cuidado del medio ambiente por parte de los</p>	<p>entre los riesgos identificados y los contenidos introducidos en los planes de clases y actividades complementarias.</p>	<p>los temas de Reducción del Riesgo de Desastres (RRD) en los planes de estudio formales y en las actividades no formales, demuestra la importancia de la colaboración efectiva entre los distintos niveles de coordinación y la capacidad de los proyectos para influir de manera tangible en el sistema educativo.</p>	<p>contenidos de RRD en las reuniones metodológicas para asegurar que se continúen introduciendo estos contenidos y la calidad con la que se haga. Responsables: MINED. Nivel de importancia: alto. Plazo: mediano y largo.</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primaria: “Mostrar una actitud positiva y responsable (...) al reconocer los diferentes componentes del medio ambiente, su conservación, la preservación de la vida, el entorno y el patrimonio” (Sánchez y coautores, 2019)³⁶ • Secundaria: “Demostrar una actitud positiva, creadora y responsable ante el medio ambiente (...)”³⁷. • Preuniversitaria: “... actitud responsable ante el medio ambiente (...), la utilización y conservación de sus recursos para el desarrollo sostenible, así como las vías de mitigación y adaptación al cambio climático” (Ramos y Jardinot, 2022)³⁸ <p>La revisión de planes de clases y actividades complementarias durante la visita de campo también lo confirmó:</p> <p>1) Actividades formales</p> <p>Se encontraron en las escuelas visitadas del proyecto 2 las siguientes coincidencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matemática: problemas matemáticos relacionados con la cantidad de viviendas afectadas por un huracán. • El Mundo en que vivimos: descripción de láminas con huracanes, incendios e inundaciones marítimas. Análisis de medidas para enfrentarlos. • Formación Ciudadana: Redacción libre sobre los desastres naturales que más afectan y las acciones de 			
--	--	--	--	--	--

³⁶ SÁNCHEZ, M.R. Y COAUTORES (2019) *PLAN DE ESTUDIO EDUCACIÓN PRIMARIA*, LA HABANA: EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN.

³⁷ REVILLA VEGA, A. Y COAUTORES (2020) *PLAN DE ESTUDIO EDUCACIÓN SECUNDARIA*, LA HABANA: EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN.

³⁸ RAMOS CUZA, M. A. Y L. R. JARDINOT MUSTELIER (2022) *PLAN DE ESTUDIO DEL NIVEL EDUCATIVO PREUNIVERSITARIO*, LA HABANA: EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN.

		<p>la población y de la defensa civil para reducir los riesgos que implican.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Español: dictado con palabras como caminar, deslizar, estudiar, mitigar, huracán, correr, llorar, evacuar, reducir. <p>2) Actividades complementarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculo de Interés “Ante los ciclones, alerta” plantea las siguientes acciones: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Observar a través de videos el azote de diferentes ciclones en nuestro país”. ○ “Realizar campañas de divulgación de las medidas que debemos tener en cuenta ante un evento de esta magnitud”. ○ “Dramatización de escenas que reflejen actitudes a tener en cuenta en las diferentes etapas”. • <u>Círculo de Interés Limpiando mi planeta</u> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Limpieza de la orilla del río, eliminado los desechos arrojados”. ○ “Siembra de posturas de árboles frutales y maderables del banco de postura de la institución”. 			
	<p>1.2 ¿Ha sabido adaptarse la intervención a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres?</p>	<p>Según las entrevistas realizadas a los coordinadores nacionales, en el proyecto 1 se produjeron las siguientes modificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se incluyó capacitación en género, inicialmente no prevista. • Se incorporó la noción de inclusión para aquellos/as niños/as insertados/as en la enseñanza regular. <p>Estas modificaciones parecen estar dadas</p>	<p>La intervención ha demostrado adaptabilidad a los cambios del contexto cubano en términos de multirriesgos de desastres en tanto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ha incorporado capacitaciones virtuales, 2. se han agregado acciones con escuelas especiales y con NNA 	<p>En futuros proyectos, es importante:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Es valioso planificar con antelación la posibilidad de cambios contextuales que limiten el contacto físico, por lo que 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoptar herramientas virtuales más avanzadas que vayan más allá de WhatsApp, para facilitar una capacitación más efectiva de los docentes y accesibilidad de los contenidos. Estas herramientas también deberían permitir la inclusión activa de familias,

		<p>por procesos de toma de mayor conciencia a nivel nacional sobre estos temas. Entre el 2016 y el 2017, en el marco del VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), se redactaron documentos y lineamientos³⁹, que fueron discutidos por la población donde los temas de género y discapacidad se visibilizaron. A continuación, ponemos algunos ejemplos de cómo estas temáticas se abordaron en el proceso de elaboración de estos documentos y se cristalizaron en artículos, principios y objetivos de la nación.</p>	<p>con NEE 3. se ha incluido la temática de género en la capacitación.</p> <p>Sin embargo, hay áreas programáticas donde la intervención aún es deficiente en su adaptabilidad, tales como la integración de una perspectiva psicoemocional en la resiliencia, la capacidad de autogestión de las escuelas o la necesidad de un enfoque más inclusivo para NNA con discapacidades, un enfoque de género más profundo y el uso de herramientas virtuales con mayor eficacia y que alcancen a familias y actores locales.</p>	<p>se deben desarrollar herramientas virtuales que permitan a los programas ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a circunstancias críticas.</p> <p>2. Es crucial diseñar e implementar intervenciones que consideren desde el principio las necesidades específicas de los NNA en situación de discapacidad, asegurando que las soluciones sean accesibles y equitativas para todos los participantes.</p> <p>3. No es suficiente que el diseño incluya capacitaciones de género puntuales y requiere la incorporación de este enfoque de manera</p>	<p>actores locales, y NNA en el proceso educativo. Responsables: MINED. Nivel de importancia: alto. Plazo: mediano.</p> <p>2. Desarrollo de estrategias y materiales pedagógicos adaptados a NNA con discapacidades en el contexto de RRD. Responsables: MINED (contenido) y UNICEF (producción). Nivel de importancia: alto. Plazo: largo.</p> <p>3. Revisión y fortalecimiento del enfoque de género en todas las fases del proyecto, incluyendo capacitaciones dialógicas al grupo coordinador. Responsables: MINED y UNICEF en alianza con instituciones especializadas en la temática. Nivel de importancia: alto. Plazo: corto.</p> <p>4. Incorporación de una concepción más amplia de la resiliencia que incluya:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de cuidado psicoemocional. • Capacidad de autogestión de las 												
		<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="611 624 913 699">Regulación</th> <th data-bbox="913 624 1048 699">Género</th> <th data-bbox="1048 624 1162 699">Discapa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="611 699 913 837">Constitución de la República (2019)</td> <td data-bbox="913 699 1048 837">Artículos 42, 43, 85 y 86</td> <td data-bbox="1048 699 1162 837">Artículos</td> </tr> <tr> <td data-bbox="611 837 913 1026">Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (2019)</td> <td data-bbox="913 837 1048 1026">Macroprograma Desarrollo Equidad y Justicia S</td> <td data-bbox="1048 837 1162 1026">Objetivo específico 19</td> </tr> <tr> <td data-bbox="611 1026 913 1252">Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista (junio 2021)</td> <td data-bbox="913 1026 1048 1252">Principio del model</td> <td data-bbox="1048 1026 1162 1252">Capítulo trabajo fuente de prosp bienestar</td> </tr> </tbody> </table>	Regulación	Género	Discapa	Constitución de la República (2019)	Artículos 42, 43, 85 y 86	Artículos	Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (2019)	Macroprograma Desarrollo Equidad y Justicia S	Objetivo específico 19	Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista (junio 2021)	Principio del model	Capítulo trabajo fuente de prosp bienestar			
Regulación	Género	Discapa															
Constitución de la República (2019)	Artículos 42, 43, 85 y 86	Artículos															
Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 (2019)	Macroprograma Desarrollo Equidad y Justicia S	Objetivo específico 19															
Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista (junio 2021)	Principio del model	Capítulo trabajo fuente de prosp bienestar															

³⁹ Conceptualización del Modelo Económico y Social Cubano de Desarrollo Socialista; Bases del Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social hasta el 2030 y Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2016-2021.

		Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución para el período 2021-2026 (junio 2021)		Lineamientos 15 y 106		<p>transversal en todas las fases de planificación, ejecución y evaluación de la intervención.</p> <p>4. No es suficiente una concepción de resiliencia basada solo en elementos físicos y materiales.</p>	<p>escuelas en energías, agua, y alimentos</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF en alianza con instituciones especializadas en las temáticas.</p> <p>Nivel de importancia: media.</p> <p>Plazo: largo.</p>
		<p>La visibilidad que adquirió la inclusión fue corroborada por uno de los coordinadores nacionales: <i>“En los años 2013, 2014 y 2015 no trabajamos explícitamente el tema de la inclusión educativa; es a partir del 2016 y en el 2017 que lo empezamos a trabajar, pero por una cuestión coyuntural que estaba en boga, que estaba en desarrollo, no porque el proyecto lo incluyera”</i>⁴⁰.</p> <p>El cambio vinculado al género también estuvo contextualizado por situaciones de violencia detectadas: “Cuando profundizamos en los diagnósticos, nosotros levantamos una cantidad de madres que eran violentadas por los esposos, provocado a veces por la bebida”⁴¹, nos explicó una de las coordinadoras provinciales.</p> <p>Otro elemento contextual es el reiterado reclamo por superar la cultura patriarcal y los estereotipos de género en el contexto comunitario y escolar, con vistas a lograr equidad de género. Esta idea se ha arraigado con tal fuerza que se ha logrado consolidar un marco legislativo más sólido en la actualidad a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Programa Nacional para el Adelanto de las Mujeres (2021) [centrado en políticas a favor de las mujeres y la 					

⁴⁰ Coordinador nacional de ambos proyectos

⁴¹ Coordinadora provincial de ambos proyectos

	<p>¿Es necesario realizar ajustes programáticos para mejorar en la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en RRD y atender</p>	<p>igualdad de género en el país]</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ley 151/2022: “Código Penal” [artículos 43, 58 y 75] ○ Estrategia Integral de Prevención y atención a la Violencia de Género y en el Escenario Familiar (2022) [garantizar una respuesta integral e integrada ante la prevención y la atención efectiva a la violencia de género y en el escenario familiar]. ○ Decreto 96/2023: “Protocolo de actuación ante situaciones de discriminación, violencia y acoso en el ámbito laboral” [referido a un entorno laboral inclusivo y respetuoso]. ○ Observatorio sobre Igualdad de Género (OCIG) «https://www.genero.onei.gob.cu/» (2023) [indicadores y estadísticas para análisis integrales sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres en el país] <p>En el proyecto 2, se produjeron las siguientes modificaciones según el análisis documental y las entrevistas a coordinadores nacionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Capacitaciones e intercambios vía WhatsApp entre docentes. <i>“Hay un grupo de RED donde los maestros ponen fotos de lo que hacen, hablan sus experiencias, pero no hemos podido hacer mucho eso en los talleres comunitarios”</i>, explica una persona entrevistada del nivel nacional. ○ Mayor énfasis en los desastres sanitarios, <i>“no se le prestaba la importancia, a pesar de que, siempre se han tenido en cuenta”</i>, comenta una persona entrevistada del nivel nacional. ○ Trabajo directo con las escuelas especiales. 			
--	---	---	--	--	--

	<p>a las especificidades con enfoque de género o de grupos en situación de vulnerabilidad como NNA con discapacidades?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Incorporación de escuelas pedagógicas: Celia Sánchez Manduley (Manzanillo) y Pepito Tey (Santiago de Cuba). <p>La pandemia de la Covid 19 en el país, detectada en marzo del 2020, es el principal elemento contextual que incidió en los cambios identificados durante el proyecto 2. Ante el aislamiento social y el cierre de las instituciones se implementaron mecanismos digitales para el trabajo a distancia, fundamentalmente a través de grupos de WhatsApp. Por otra parte, se establecieron acciones comunicativas sistemáticas que daban cuenta del progreso de casos diarios a nivel provincial, de las particularidades de la enfermedad, sus efectos en la salud, medidas para combatirla, entre otras cuestiones que permitieron un mayor conocimiento sobre la misma. Esto legitimó los desastres sanitarios como un contenido pertinente del currículo escolar, con igual importancia que los naturales, tecnológicos u otros.</p> <p>La incorporación de las escuelas especiales y pedagógicas, no respondieron a algún evento del contexto, sino que emergió como una necesidad del mismo proyecto. <i>“Fue una petición que se hizo porque necesitábamos tener una modelación de cómo actuar en una escuela especial e interna. Además de demostrar que los niños de educación especial, las familias y la comunidad donde estamos enclavados, también formamos parte y podemos desarrollar proyectos”</i>⁴². Otro criterio para incluir a la escuela especial es que en Cuba lo más común es que los alumnos/as con algún tipo de discapacidad</p>			
--	--	--	--	--	--

⁴² Directora de una escuela especial

		<p>tienden a concentrarse en ellas, más que en escuelas de la enseñanza general y básica: <i>“En la educación general no es frecuente encontrarse alumnos incluidos porque se mantienen en las escuelas especiales”</i>⁴³.</p> <p>Las escuelas pedagógicas se incorporaron como condición de supervivencia del proyecto a través de sus actores claves: los docentes; así lo refería un entrevistado: <i>“Eso se aprende en la marcha. Si en una escuela pedagógica se forman: maestros de Primaria, de Círculo Infantil, Educación Especial y hasta de Secundaria Básica, y estos hacen la práctica preprofesional en esas instituciones, es lógico que la Escuela Pedagógica se integre este proyecto”</i>⁴⁴.</p> <p>Uno de los cambios en el contexto que no se ha incorporado a la intervención es que existe ahora una mayor sensibilidad y conciencia sobre la importancia de la salud mental y la necesidad de incorporar acciones que repercutan en el bienestar psicoemocional.</p> <p>Sí, es necesario profundizar ciertos ajustes programáticos para optimizar la respuesta de la intervención a las necesidades del sector educativo en Reducción del Riesgo de Desastres (RRD), específicamente en los siguientes aspectos:</p> <p>1. Resiliencia: La Pandemia de COVID-19 exacerbó problemas de salud mental, como ansiedad, depresión y estrés. Esto llevó a una mayor concienciación pública sobre la importancia del bienestar mental. A su vez, el interés en prácticas de autocuidado y mindfulness, promovidas tanto por expertos como por las redes sociales ha aumentado</p>			
--	--	---	--	--	--

⁴³ Coordinador nacional del proyecto 1 y 2.

⁴⁴ Coordinador nacional del proyecto 1 y 2.

		<p>en los últimos años. La resiliencia emocional se ha destacado como una habilidad clave para afrontar la adversidad. Esto se apoya en que se ha avanzado en la des-estigmatización de los trastornos mentales, fomentando un diálogo abierto sobre la salud mental. Sin embargo, esto no ha sido incorporado en ninguno de los proyectos con el mismo nivel de importancia que las cuestiones físicas o materiales. Una evidencia de ello es que esta cuestión ha sido totalmente relegada en los discursos de los/as participantes entrevistados/as y solo una persona aludió a ello. Además, en los dibujos realizados por niños y niñas sobre desastres, la presencia de figuras humanas está ausente y son los inmuebles y la naturaleza los afectados.</p> <p>Una especialista a nivel nacional añade que el concepto de resiliencia ha sido limitado, dejando de lado otros temas clave como el uso de energías renovables, la recolección de agua, y la autoproducción de alimentos.</p> <p>2. <u>Inclusión, Discapacidad y Género</u>: el análisis documental arrojó que el enfoque de género y discapacidad no estaban presentes entre los elementos y problemas concretos que determinaban la realización de los proyectos. Tampoco aparece en el diagnóstico de las causas subyacentes, ni en las estrategias para producir el cambio deseado. Por otro lado, la utilización de lenguaje sexista en la redacción del propio proyecto y en sus informes, indica la necesidad de una débil apropiación del enfoque por parte de la coordinación.</p>			
	<p>1.3 ¿La intervención se alinea adecuadamente a las estrategias del gobierno y el sector educativo en Cuba,</p>	<p>La revisión documental refleja diferentes conexiones entre estrategias de gobierno y la intervención:</p>	<p>La intervención se alinea a las estrategias del gobierno y del sector educativo en Cuba</p>	<p>Para que la intervención sea pertinente es fundamental que</p>	<p>Mantener la comunicación y colaboración continua con especialistas del nivel nacional que estén</p>

	<p>respecto a la reducción de riesgos de desastres y la generación de resiliencias?</p>	<p>El proyecto 1 se plantea como uno de sus objetivos el fortalecer la capacidad de docentes y educadores para integrar la educación sobre Cambio Climático, RRD y Desarrollo Sostenible. El proyecto 2 tiene como objetivo principal el desarrollo de conocimientos y actividades educativas para contribuir a la mitigación y adaptación del cambio climático y la protección integral del medio ambiente. Ello está alineado con la estrategia de gobierno recogidas en los siguientes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Constitución (2019), le da importancia a los aspectos esenciales de la protección del medio ambiente y los recursos naturales del país en el art. 75 y 90. • diferentes leyes nacionales tales como la Ley 33/1981 sobre uso racional de los recursos, la Ley 81/1994 sobre protección ambiental, y la Ley Forestal 85/1998. La legislación complementaria abarca el Decreto Ley 164/1996 (Reglamento de Pesca), Decreto 179/1993 (conservación del suelo), y otros decretos sobre medio ambiente y zonas costeras como el Decreto Ley 200 (diciembre/1999) y el Decreto Ley 212/2000. • El capítulo I de la “Conceptualización del Modelo Económico y Social cubano de Desarrollo Socialista” plantea el uso racional y la protección de los recursos y el medio ambiente como principio que sustenta el modelo y como condición para la 	<p>asociado a la RRD, incluso influye en esta última.</p>	<p>esté alineada con las estrategias gubernamentales y sectoriales. Para ello, es importante trabajar con especialistas del nivel nacional. Esto asegura no solo la alineación, sino que brinda la posibilidad de que la intervención apoye procesos de mejora de las estrategias del gobierno y del sector educativo.</p>	<p>involucrados/as en el diseño de orientaciones metodológicas, planes de estudio o en la elaboración de las estrategias del sector educativo. Responsables: UNICEF Nivel de importancia: medio Plazo: largo.</p>
--	---	--	---	--	---

	<p>¿Existen espacios de mejora en la alineación de la intervención de UNICEF en RRD en escuelas?</p>	<p>sostenibilidad y prosperidad de la nación⁴⁵. Igualmente, se argumenta el respeto al medio ambiente como valor esencial de nuestra ideología y su protección como deber ciudadano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los Lineamientos de política económica y social destacan la necesidad de gestión ambiental preventiva, capacitación y tecnología para enfrentar el cambio climático y mejorar la calidad ambiental. La intervención se alinea con los dos primeros aspectos. <p>Además del marco normativo general, existe un entorno institucional en materia ambiental que está alineado con la intervención.</p> <p>El Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) quien supervisa estas políticas y está involucrado en ambos proyectos. Además, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2030 (PNDES 2030) se vincula con la intervención a través del Macroprograma #5, que prioriza la capacitación educativa, la gestión de riesgos, y la educación ambiental. La intervención también se alinea con el Programa de Enfrentamiento al Cambio Climático.</p> <p>En el sector educativo, la estrategia de educación medioambiental, seguida por la de educación para el desarrollo sostenible, se alinean con la intervención orientada a promover la educación y la preparación para prevenir, mitigar y enfrentar los riesgos.</p> <p>Los entrevistados a nivel nacional destacan</p>			
--	--	---	--	--	--

⁴⁵ Se reconoce que “La sostenibilidad en lo económico, social y medioambiental está asociada al desarrollo, y requiere ritmos y estructuras de crecimiento de la economía que aseguren: la prosperidad con justicia y equidad sociales en armonía con el medioambiente, el uso racional y la preservación de los recursos naturales, así como el cuidado y enriquecimiento del patrimonio de la nación” (p.17).

		<p>cómo estos proyectos han influido directamente en la formulación de las estrategias del MINED, generando una sinergia efectiva. Esto se debe a que los líderes de dichos proyectos desempeñan un papel crucial en la creación de políticas y estrategias educativas, compartiendo responsabilidades significativas en la orientación del sector.</p>			
		<p>Los Lineamientos de la política económica y social señalan que para enfrentar el cambio climático y mejorar la calidad ambiental es necesario fortalecer los aspectos tecnológicos. Sin embargo, la intervención no está alineada con esta directriz ya que no produce acciones en este sentido.</p>	<p>El análisis sugiere que la principal área de mejora es fortalecer los aspectos tecnológicos para enfrentar el cambio climático.</p>	<p>La lección aprendida es que, aunque la intervención está bien alineada en general, es crucial prestar mayor atención a la incorporación y mejora de tecnologías para enfrentar eficazmente el cambio climático.</p>	<p>Incluir en próximas intervenciones no solo capacitaciones, sino recursos tecnológicos que les permita a las comunidades y las escuelas estar en mejor posición para enfrentar los riesgos de desastres. Responsables: MINED (levantamiento de necesidades y distribución de recursos) y UNICEF (búsqueda de fondos) Nivel de importancia: medio Plazo: largo</p>
1.4 ¿Cómo considera el proyecto las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, personas discapacitadas en sus estrategias de prevención y respuesta ante desastres, garantizando una intervención equitativa y no discriminatoria?	<p>Según la revisión documental (de los TdR, programa de los seminarios taller provinciales, planes anuales), en esta intervención la atención a las necesidades específicas y roles diferenciados de mujeres, hombres, niñas y niños, y personas discapacitadas para garantizar una intervención equitativa y no discriminatoria, se realizó a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capacitaciones en género en los seminarios-taller provincial inicial como un tema específico. • actividades formativas en escuelas con niños y niñas con necesidades 	<p>La intervención abordó de manera inicial aspectos relacionados con el género y la inclusión, pero de manera limitada y no sistemática. Aunque se incorporaron algunas prácticas en talleres y escuelas, no se logró integrar profundamente estos enfoques en la identificación del problema, la formulación de objetivos, ni en el</p>	<p>Es fundamental que los enfoques de género y de inclusión sean integrados de manera sistémica desde la fase de diseño del proyecto, y la identificación del problema.</p>	<p>Integrar enfoques de género y discapacidad desde el inicio del proyecto asegurando que estos aspectos sean considerados en la identificación del problema, la formulación de objetivos, y el diseño de las actividades previstas. Responsables: MINED y UNICEF en alianza con instituciones especializadas. Nivel de importancia: alto</p>	

		<p>educativas especiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • inclusión del enfoque de género como área de trabajo del proyecto. <p>En esta revisión también se detecta en ambos proyectos <u>la ausencia</u> de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cuestiones de inequidad o discriminatorias por género o discapacidad en la identificación del problema que justifique la realización del proyecto. • enfoque de género o discapacidad en la redacción del problema, los objetivos, los resultados esperados, las metas a conseguir o la Teoría del Cambio. • cuestiones de género o discapacidad en las actividades de capacitación que los docentes realizarán con niñas y niños. • cuestiones de género o discapacidad en las actividades que niños y docentes en sus comunidades. • la incorporación de acciones encaminadas a eliminar barreras físicas, comunicativas y sociales que puedan limitar el acceso y participación de las personas con discapacidad involucradas en el proceso. <p>A nivel enunciativo, hubo un tránsito del primer proyecto al segundo sobre la cuestión de la inclusión. El primero enfatizaba la resiliencia para todos por igual mientras que el segundo añadió la necesidad de atender la inclusión social de aquellas personas en situación de vulnerabilidad por su condición de género, discapacidad e infancia. Sin embargo, no hay un planteamiento profundo de transformación de dichas cuestiones.</p>	<p>diseño del seguimiento para garantizar una intervención equitativa.</p>		<p>Plazo: mediano y largo.</p> <p>Se requiere un diseño de proyecto que incida sobre la accesibilidad de las instalaciones, materiales diferenciados para estas personas (como braille o formatos digitales específicos para atender sus necesidades educativas especiales) y comunicación adaptada a diferentes necesidades (como lengua de señas o lectura fácil).</p> <p>Responsables: MINED (levantamiento de necesidades y distribución de recursos) y UNICEF (búsqueda de fondos)</p> <p>Nivel de importancia: alto</p> <p>Plazo: largo</p>
--	--	--	--	--	---

		<p>Según el análisis documental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. el enfoque de género no es sistémico en la intervención, sino que aparece como una práctica aislada. 2. El enfoque de inclusión, más presente en el proyecto 2, también es limitado. Aunque incorporó a aquellas escuelas para NNA con NEE o aulas donde estaban insertados/as, no se encontraron estrategias o acciones específicas tales como materiales en múltiples formatos para promover la accesibilidad de estos grupos, ni una incidencia en las barreras arquitectónicas. 			
	1.5 ¿De qué manera el proyecto promueve la participación activa y la toma de decisiones de las mujeres y grupos de género diverso en todas las fases de la prevención, preparación y respuesta ante desastres, asegurando que sus voces y experiencias sean parte integral de las soluciones implementadas?	Teniendo en cuenta que la intervención adolece de un enfoque de género transversal, no se encontraron evidencias de procesos de participación activa de mujeres y grupos de género diverso.			
COHERENCIA	2. ¿Es compatible la intervención con las normas y estándares de UNICEF y el gobierno cubano en el sector de la educación en términos de RRD?		<p>Se considera una intervención coherente en tanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los proyectos han sido consistentes con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en 	La intervención ha demostrado la importancia de crear sinergias entre los proyectos y las políticas gubernamentales, lo que refuerza la coherencia y sostenibilidad de	<p>Continuar con la excelente gestión y coordinación entre UNICEF y las instituciones educativas. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto. Plazo: largo.</p> <p>Continuar fortaleciendo las sinergias entre los</p>

			<p>escuelas. No obstante, podría mejorar en cuanto a reforzar el apoyo psicoemocional, el aporte de recursos, el uso de la energía solar y la atención a la igualdad de género y la inclusión de personas con discapacidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambos proyectos mantienen un hilo conductor que los complementa. - Han existido sinergias entre los proyectos y las políticas impulsadas por el gobierno en el sector de la Educación. - La gestión y coordinación del proyecto entre UNICEF y las instituciones educativas fue reconocida como óptima. 	<p>los esfuerzos.</p> <p>La gestión y coordinación efectiva entre UNICEF y las instituciones educativas es crucial para el éxito de las intervenciones.</p> <p>Aunque la intervención es coherente con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF, existe la necesidad de un enfoque más integral que incluya el apoyo psicoemocional, el uso de energías renovables, y la promoción de la igualdad de género y la inclusión de personas con discapacidad. Estos aspectos son clave para maximizar el impacto y la relevancia de los proyectos en contextos educativos</p>	<p>proyectos y las políticas gubernamentales, buscando nuevas oportunidades de colaboración.</p> <p>Responsables: UNICEF. Nivel de importancia: alto. Plazo: largo.</p> <p>Integrar componentes de apoyo psicoemocional de manera más explícita y sistemática en los proyectos de RRD.</p> <p>Incluir estrategias para el uso de energía solar en las escuelas, lo que no solo contribuiría a la sostenibilidad ambiental sino también a la resiliencia de las comunidades escolares en caso de desastres.</p> <p>Integrar enfoques de género y discapacidad en todas las fases de proyecto. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto. Plazo: corto.</p>
2.1	¿Cuán consistente ha sido la implementación de	La intervención ha sido coherente con las normativas y estrategias de UNICEF	La intervención ha demostrado un alto nivel	1. La coherencia con las políticas	1. Crear mecanismos para que garantizan una

<p>ambos proyectos con las normativas y líneas estratégicas de UNICEF en el marco de la reducción de riesgos de desastres en escuelas?</p>	<p>enfocadas a la reducción de riesgos de desastres (RRD) en escuelas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Trabajar en colaboración con los gobiernos:</u> tanto en el proyecto 1 como en el 2, se involucra a los delegados del Poder Popular. Esto fue comprobado no solo a través del análisis documental sino en el trabajo de campo pues estaban presentes en las visitas que se hicieron en las escuelas e intercambiaron sobre sus experiencias. Una de las entrevistadas del nivel provincial se refirió directamente sobre esta cuestión: <i>“antes era muy complicado ver a un delegado en la escuela, ya no”</i>. - <u>Dirigir la intervención a promover la participación de NNA en la planificación y la respuesta a desastres:</u> en ambos proyectos los objetivos están orientados a esta cuestión y en la realización de las actividades se encaminan a que los/as NNA participen activamente en la identificación de los riesgos de sus comunidades. Ellos/as elaboran los mapas de riesgo y plantean acciones para la respuesta a desastres. - <u>Brindar la posibilidad de que los niños también actúen como defensores, promoviendo la conciencia sobre los riesgos y medidas comunitarias:</u> los testimonios de familiares y NNA participantes en las intervenciones dan cuenta de cómo se involucraban en la concientización. El siguiente testimonio de una niña lo ejemplifica: <i>“salíamos a dar los recorridos por la localidad, a hablar con las personas, incluso se puso en práctica una vez que hubo un ciclón y nosotros ayudamos junto con la maestra y el delegado”</i>. <p>Además, el Proyecto está enmarcado en</p>	<p>de coherencia y alineación con las normativas y estrategias de UNICEF en el ámbito de la RRD en escuelas. Sin embargo, debe avanzar en conseguir niveles de participación donde NNA tomen decisiones y superen una participación de tipo consultiva.</p> <p>La participación activa en espacios regionales y mundiales donde se abordan y trazan directivas en esta cuestión, subraya dicha congruencia.</p> <p>Sin embargo, existen áreas de mejora, especialmente en la integración de la igualdad de género, la inclusión de personas con discapacidad, y la incorporación de recursos y medidas de energía sostenible.</p>	<p>internacionales de UNICEF fortalece la efectividad y legitimidad de los proyectos en el ámbito local e internacional.</p> <p>2. La intervención debería haber abordado más integralmente aspectos de inclusión, tales como la igualdad de género y la atención a personas con discapacidad, para maximizar su alineación con las líneas programáticas de UNICEF.</p>	<p>participación de niveles de mayor complejidad que la consultiva, tal y como UNICEF promueve desde un enfoque de derechos.</p> <p>Responsables: UNICEF. Nivel de importancia: alta. Plazo: largo.</p> <p>1. Continuar aprovechando las oportunidades de participación en espacios internacionales de planificación y evaluación para mantener la alineación con las estrategias globales de UNICEF y fortalecer la visibilidad del proyecto a nivel mundial y regional. Responsables: UNICEF. Nivel de importancia: baja. Plazo: largo.</p> <p>2. Fortalecer la Inclusión y la Igualdad de Género en todas las fases del proyecto, desde la planificación hasta la implementación. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto. Plazo: corto.</p> <p>Incluir componentes de energía sostenible en la intervención, así como la facilitación de recursos para la RRD para alinearse más estrechamente con los</p>
--	---	---	---	--

		<p>uno de los Planes estratégicos de Unicef, y tiene como pocos países, un peso importante dentro de la Línea Programática de la Educación (Cada Niño Aprende) dedicada a la reducción de riesgos y desastres. Una de las especialistas entrevistadas revela que la Oficina Regional “siempre ha tenido a Cuba como un país destacado en esa temática dentro de la Educación de Emergencia. Entonces, está alineado a las prioridades de Unicef”.</p> <p>La participación de coordinadores y otros actores clave de la intervención en espacios de planificación regional y mundial de UNICEF refleja un alto nivel de coherencia. Durante las entrevistas, se destacó cómo uno de los coordinadores ha contribuido al desarrollo de la Estrategia para la Educación del Desarrollo Sostenible. Además, se resaltó que Cuba, durante el proyecto 1, fue seleccionada como uno de los pocos países de América Latina para participar en la Reunión de Educación para el Desarrollo Sostenible, subrayando la alineación y congruencia de la intervención con las prioridades internacionales de la institución.</p> <p>Varias cuestiones relevantes del trabajo de UNICEF son prestarle atención a la igualdad de género y a la inclusión de las personas con discapacidad, tener un enfoque de resiliencia que abarque la esfera psicoemocional, además de promover el campo de la energía sostenible y mayor facilitación de recursos que permitan la mitigación de las consecuencias del cambio climático. Estos elementos son áreas de mejora para aumentar el nivel de coherencia de la</p>			<p>enfoques de mitigación del cambio climático promovidos por UNICEF. Responsables: MINED (contenido) y UNICEF (búsqueda de fondos). Nivel de importancia: medio. Plazo: largo.</p>
--	--	---	--	--	---

		<p>intervención con las líneas programáticas y estrategias de trabajo de UNICEF. Tal y como se plantea en los hallazgos de la pregunta 1.4, según el análisis documental:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. el enfoque de género no es sistémico en la intervención, sino que aparece como una práctica aislada. 2. el enfoque de inclusión, más presente en el proyecto 2, también es limitado. 			
<p>2.2 ¿Han existido sinergias y complementariedad entre las acciones de ambos proyectos, y entre éstas y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RDD en escuelas?</p>		<p>Según dan cuenta los/as especialistas entrevistados/as, existe una línea de continuidad entre ambos proyectos. El análisis documental también lo confirma. Evidencias de ellos son:</p> <p>a. Objetivos y metas: Ambos proyectos buscan desarrollar conocimientos y actividades educativas en las escuelas y comunidades sobre la RRD, buscando involucrar a las comunidades y a la población infantil para aumentar la capacidad de enfrentamiento a los desastres y la percepción del riesgo.</p> <p>b. Enfoque metodológico: Ambos proyectos involucran un diagnóstico inicial en las instituciones educativas y comunidades seleccionadas. Esto permite entender el contexto y las necesidades específicas de cada comunidad.</p> <p>c. Estrategias de implementación: realización de capacitaciones iniciales, desarrollo de actividades locales con el alumnado y realización de una actividad de cierre para compartir aprendizajes y experiencias inspiradoras.</p> <p>d. Beneficiarios: ambos se dirigen al personal docente y el alumnado, con influencias más indirectas en la comunidad.</p> <p>e. Cobertura geográfica: ambos proyectos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambos proyectos muestran una línea de continuidad clara en términos de objetivos, metodologías, y estrategias de implementación. Se alinean en su propósito de aumentar la capacidad de enfrentamiento a desastres y la percepción del riesgo en las comunidades y escuelas. 2. El Proyecto 2 aporta una perspectiva más amplia sobre los multirriesgos y un enfoque más sólido en la inclusión de personas con discapacidades desde el inicio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La continuidad en los objetivos y enfoques metodológicos entre proyectos facilita la consolidación de la intervención. 2. La perspectiva de multirriesgos, proporciona una visión más completa y efectiva de la gestión del riesgo y la adaptación al cambio climático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprovechar la continuidad entre proyectos para fortalecer la coordinación y asegurar la integración de enfoques complementarios. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: medio. Plazo: largo. 2. Mantener la implementación de un enfoque que aborde los riesgos de manera interrelacionada y en conexión con el cambio climático. Responsables: MINED. Nivel de importancia: alto. Plazo: corto, mediano y largo.

		<p>comparten centrarse en territorios vulnerables.</p> <p>d. Colaboraciones intersectoriales: en ambos se realizan coordinaciones entre UNICEF, el MINED, la Defensa Civil, el CITMA y la Cruz Roja para el desarrollo de las actividades de manera afín.</p> <p>La complementariedad del Proyecto 2 con respecto al 1 se ha identificado en las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque de multirriesgos que supera la visión de ver cada desastre de manera independiente como se hacía en el proyecto 1. Conecta los efectos e interconexiones entre los diferentes desastres y su vínculo con las consecuencias del cambio climático. 2. En el Proyecto 2 está más asentado el enfoque de inclusión de personas discapacitadas y se planifica desde el inicio. <p>En relación a la complementariedad entre las acciones de la intervención y las impulsadas por el gobierno en cuanto a RRD en las escuelas, hay que señalar que no solo se encontraron sinergias con el desarrollo de sistemas de alerta temprana, medidas comunitarias, ejercicios de evacuación de escuelas y planes de recuperación impulsados entre el MINED y la Defensa Civil. Incluso, se consiguieron influencias mayores dado que los aprendizajes del proyecto 1 se insertaron en el diseño del III Perfeccionamiento. Uno de los coordinadores a nivel nacional comentó cómo ha influido en la política pública: <i>“...se están elaborando nuevos programas, orientaciones metodológicas y libros de texto, donde no estaban incluidos</i></p>			
--	--	---	--	--	--

		<p><i>al principio los mapas de riesgo, los simulacros y los ejercicios de evacuaciones. [la intervención] ayudó al Ministerio de Educación a abordar cuestiones que los planes de estudio y los libros de texto no lo abordan en toda su complejidad".</i></p> <p>Además, los coordinadores nacionales y provinciales destacan que la estrategia ambiental es uno de los temas centrales en las reuniones del Consejo de Dirección del Ministerio. Otro aspecto relevante es la creación de una comisión de trabajo dedicada exclusivamente a este tema durante el evento de Pedagogía.</p>			
<p>2.3 ¿Cómo se ha producido la coordinación entre UNICEF y las instituciones educativas y comunitarias involucradas en ambos proyectos?</p> <p>¿Qué aspectos de esta coordinación pueden considerarse buenas prácticas y cuales presentan áreas de mejoras?</p>	<p>En las entrevistas de los/as coordinadores nacionales se hace referencia a una relación estrecha entre UNICEF y MINED. De manera conjunta diseñan y planifican objetivos, resultados, indicadores y actividades según las problemáticas identificadas. Durante la ejecución de los proyectos, coordinan conjuntamente la realización de las actividades, convocatorias, así como las acciones de monitoreo. Por parte de UNICEF se expresa que <i>"mi coordinación clave era el MINED, es el líder con el que se realiza un plan de trabajo con las actividades que se realizan. Educación mueve el mapa de actores que debe participar en las reuniones de coordinación. MINED abre las puertas de su estructura provincial y municipal"</i>.</p> <p>En relación a la fluidez de la comunicación entre los diferentes actores del nivel nacional entrevistados, siempre emergieron criterios positivos como, por ejemplo: <i>"hay un buen desarrollo de la comunicación", "tenemos la mejor comunicación, para lograr que todo avance y que todo se</i></p>	<p>La relación entre UNICEF y el Ministerio de Educación (MINED) ha sido cercana y colaborativa, lo que ha permitido una planificación y ejecución conjunta efectiva de los proyectos.</p> <p>La fluidez en la comunicación y la claridad en la asignación de tareas han sido fundamentales para el éxito de la intervención.</p> <p>La capacitación técnica proporcionada por UNICEF ha fortalecido las capacidades del MINED en áreas clave como la adquisición de recursos y servicios.</p>	<p>La estrecha colaboración entre UNICEF y MINED, así como la fluidez y claridad de su comunicación, desde la planificación hasta la ejecución de las actividades, asegura la coherencia y un avance favorable de los proyectos.</p> <p>La capacitación técnica en la gestión de adquisiciones, mejora la ejecución de los proyectos y fortalece las capacidades institucionales a</p>	<p>Continuar los mecanismos de comunicación efectiva entre UNICEF y MINED para asegurar que este nivel de colaboración se mantenga en futuros proyectos.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF.</p> <p>Nivel de importancia: medio.</p> <p>Plazo: largo.</p> <p>Ampliar las oportunidades de capacitación a otros actores clave dentro del sistema educativo para asegurar un mayor alcance y sostenibilidad.</p> <p>Responsables: MINED.</p> <p>Nivel de importancia: media.</p> <p>Plazo: largo.</p>	

		<p><i>desarrolle sin ningún tipo de dificultades</i>". Los testimonios apuntan la existencia de claridad las tareas asignadas a cada actor. Igualmente, manifiestan espacios de apoyo y asesoría como cuando UNICEF realizó una capacitación técnica sobre buenas prácticas en los procesos de adquisición de recursos y servicios, por lo cual el MINED ha asumido un rol más activo en la realización de las licitaciones.</p>		largo plazo.	
		<p>Las buenas prácticas y áreas de mejora están respondidas en las columnas de "Aprendizajes" y "Recomendaciones" de esta misma pregunta.</p>			
	<p>¿De qué manera el proyecto incorpora tanto la perspectiva de género como la de discapacidad en sus indicadores y metodologías de monitoreo y evaluación, garantizando que las intervenciones son coherentes con las realidades y desafíos enfrentados por personas con discapacidad y diferentes identidades de género?</p>	<p>Aunque el proyecto 1 contempla entre sus efectos que "NNA con NNE y en situaciones de diversa vulnerabilidad, dispongan de mejores condiciones de aprendizaje y desarrollo", ningunos de los objetivos incorpora el enfoque de discapacidad. Tampoco el enfoque de género porque sus medidas nos visibilizan resultados según esta condición.</p> <p>En el proyecto 2 no existen indicadores para evaluar la inclusión del enfoque de género, discapacidad y vulnerabilidad. Se asumen los beneficiarios como un conjunto uniforme.</p>	<p>El proyecto no incorpora la perspectiva de género o de discapacidad en sus indicadores ni en sus metodologías de monitoreo y evaluación.</p>	<p>Es necesario incorporar indicadores y metodologías que aborden perspectivas de discapacidad y con diferentes identidades de género.</p>	<p>Incluir indicadores con perspectiva de género y discapacidad en el sistema de monitoreo y evaluación de la intervención en el futuro, así como en el proyecto 2, aún en ejecución.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF</p> <p>Nivel de importancia: alto</p> <p>Plazo: corto</p>

<p>3. ¿Ha logrado la intervención hasta el momento sus objetivos y resultados planificados, según el desempeño de sus dos proyectos consecutivos?</p>	<p>Hallazgos en respuestas a preguntas 3.1-3.5</p>	<p>Teniendo en cuenta las Teorías del Cambio de ambos proyectos, la intervención ha cumplido sus objetivos y resultados planificados para alcanzar el cambio deseado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La intervención ha tenido un impacto positivo en la percepción de riesgo de NNA y comunidades, así como en la capacidad de los docentes y directivos para educar sobre la prevención y mitigación de riesgos de desastres (RRD), aunque con diferentes niveles de éxito. 2. Han logrado avances significativos en la integración de temas de RRD en los planes de estudio formales y no formales; pero se reconocen resultados dispares a favor de las extracurriculares. 3. La participación activa de los NNA en la identificación de riesgos en sus comunidades ha sido fructífero, destacando su capacidad para identificar riesgos que los adultos no habían considerado. Pero es un área que presenta oportunidades de mejora. 4. Son insuficientes sus logros en cuanto a la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La percepción de riesgo puede ser elevada con éxito a través de programas de capacitación bien diseñados, pero es necesario un enfoque sistemático y continuo para mantener y fortalecer estos logros. 2. Es crucial garantizar la capacitación de los docentes para que los temas de RRD se integren de manera efectiva tanto en actividades extracurriculares como en los planes de clases. 3. La inclusión activa de los NNA en la identificación de riesgos es fundamental ya que aporta una perspectiva única y valiosa que puede complementar las evaluaciones de los adultos. 4. La falta de logros significativos en la inclusión de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se requiere de más tiempo de trabajo en cada provincia para afianzar los logros y conseguir un enfoque sistemático. Responsables: MINED y UNICEF Nivel de importancia: medio Plazo: largo 2. Continuar impulsando espacios de capacitación a docentes y enfatizar transversalización en actividades formales. Responsables: MINED. Nivel de importancia: alto Plazo: corto 3. Continuar fomentando la participación activa de los NNA en la identificación de riesgos en sus comunidades, y fortalecer su rol en la toma de decisiones durante la ejecución y el monitoreo de la intervención. Responsables: UNICEF Nivel de importancia: alto Plazo: corto 4. Asegurar que en futuras intervenciones se incorpore de manera integral y transversal un enfoque que aborde las vulnerabilidades específicas relacionadas con género y situaciones de discapacidad. Esto podría lograrse a través de capacitaciones especializadas para los implementadores del proyecto, la elaboración de materiales didácticos
--	--	---	--	--

<p>3.1 Ha sido efectiva la intervención del Componente Cada niño aprende de UNICEF Cuba, en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transversalización de la reducción de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales en las escuelas asociadas a los proyectos. 	<p>A partir del análisis documental (libros de texto, planes de clases, libretas) y de las entrevistas a coordinadores nacionales y provinciales se puede afirmar que los contenidos asociados a la RRD se han podido introducir en los planes de estudio. En este sentido, los contenidos relativos a RRD están transversalizados en los programas curriculares de algunas asignaturas. Uno de los ejemplos encontrados es en Geografía (enseñanza primaria). Aquí se aborda el mapa de riesgo, cómo hacerlo y se hacen las excursiones por la comunidad para detectar dichos riesgos, también se incluyen los problemas ambientales en sentido general pero también se contextualizan en lo local. Esto último es reconocido como un aporte de la intervención. Otras materias donde se abordan de manera explícita son: El Mundo En Que Vivimos, Ciencias Naturales, Química y Defensa Civil, Español o Matemática. Se hallaron en algunas de las libretas de clase revisadas en el trabajo de campo, ejemplos de ejercicios de dictado o asociaciones de palabras, problemas matemáticos ligados a desastres. Los conceptos más recurrentes encontrados fueron: desastres, riesgos y medidas para el enfrentamiento y mitigación de los mismos. En cuanto a las habilidades en Defensa Civil, se prioriza la capacidad del alumnado para la detección de riesgos potenciales en su entorno institucional y comunitario. Todo ello cobra mayor alcance cuando se combina con actividades complementarias, según refieren las personas entrevistadas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los contenidos de RRD se han integrado en los programas curriculares de diversas asignaturas, especialmente en Geografía, Ciencias Naturales, Química, Defensa Civil, y en actividades extracurriculares. Este enfoque transversal es un avance significativo hacia la educación en prevención y gestión de riesgos. 2. La aplicación práctica de los contenidos, como la realización de mapas de riesgo y excursiones para detectar peligros, ha demostrado ser efectiva para relacionar los conceptos teóricos con su entorno local. 3. Los contenidos tienden a estar más integrados en actividades extracurriculares y no formales que en las formales. 4. Las actividades complementarias como simulacros, concursos y eventos culturales han sido efectivas en la sensibilización y en la enseñanza de RRD. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La transversalidad de los contenidos de RRD en distintas asignaturas y actividades extracurriculares son esenciales para una comprensión más profunda y significativa por parte del estudiantado y genera aprendizajes efectivos en NNA, incluidos/as aquellos/as con NEE. Las actividades prácticas y las experiencias de campo, como los recorridos para identificar riesgos y las actividades de reforestación, son fundamentales para que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos adquiridos y ver el impacto real de su aprendizaje. 3. Los contenidos de RRD también 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fortalecer la inclusión de los contenidos de RRD de manera más consistente en los planes de estudio formales. Esto podría implicar el desarrollo de materiales con orientaciones metodológicas para la transversalización en asignaturas menos afines a estos temas. Igualmente incluir en las capacitaciones a docentes más ejercicios y ejemplos inspiradores de transversalización de los contenidos de RRD en el aula. Hacer una publicación. Responsables: MINED (contenido) y UNICEF (producción) Nivel de importancia: medio Plazo: medio 2. Mantener las actividades prácticas regulares, como simulaciones de desastres y acciones en el terreno. Responsables: MINED Nivel de importancia: medio Plazo: mediano 3. Fomentar mayor enlace entre lo formal y lo no formal con iniciativas tales como proyectos de investigación realizados en
--	---	---	---	--

	<p>– nivel de capacitación de los docentes involucrados en las intervenciones para transversalizar la reducción</p>	<p>Por otro lado, el 71% de las personas encuestadas también confirman la inclusión de temas de RRD en actividades no formales. Sin embargo, tienen discrepancias sobre la inclusión de RRD en planes de estudios formales. Si bien esto alertaba sobre mayores niveles de inserción de contenidos en actividades extracurriculares que en el aula, en las entrevistas a docentes, directivos y coordinadores se reconoció que es en el espacio educativo no formal, donde los contenidos del proyecto han logrado una mayor transversalización en el tiempo.</p> <p>En las entrevistas realizadas a actores nacionales y provinciales sobresalen como actividades complementarias: los círculos de interés, simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene del medio ambiente. En las visitas institucionales realizadas en esta evaluación se conocieron algunas de ellas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculos de interés: “Cuidado del medio ambiente”, “Primeros auxilios”, “Defensa civil”, “Agricultores”, “Medicina verde”, “Protejamos el medio ambiente”, “Los pequeños guarda bosques”, “Reforestación”, “Limpiando al mundo” • Concursos: dibujo (temáticas ambientales), confección de mapas de riesgo. • Uso de las manifestaciones culturales para la transmisión de contenidos de RRD: <ul style="list-style-type: none"> a) Recopilación de álbumes musicales relacionados con el medio ambiente. b) Poesías/décimas. c) Dramatizaciones/obra de teatro. d) Evento “Aventuras de la vida”, que 		<p>deben estar sistemáticamente incorporados en los planes de estudio formales para garantizar una educación integral y consistente.</p> <p>4. La participación en eventos y concursos puede reforzar el aprendizaje práctico y aumentar la motivación de los estudiantes.</p>	<p>clase, asegurando que el aprendizaje práctico de las actividades no formales sea discutido, teorizado y evaluado en un contexto académico.</p> <p>Responsables: MINED Nivel de importancia: medio Plazo: mediano y largo.</p> <p>4. Fomentar la organización regular de eventos y concursos a nivel escolar y comunitario, que se enfoquen en temas de RRD, y ofrecer incentivos atractivos para la participación. Estos eventos deben estar diseñados para reforzar el aprendizaje del estudiantado, promover la creatividad y el pensamiento crítico, y aumentar el compromiso y la motivación en torno a la RRD.</p> <p>Responsables: MINED (organización) y UNICEF (recursos materiales) Nivel de importancia: medio Plazo: largo</p>
--	---	--	--	--	--

<p>de riesgo de desastres en los planes de estudios formales y no formales.</p> <p>– estimulación y generación de la participación y empoderamiento de niños niñas y adolescentes.</p>	<p>se obtuvo el premio de la creatividad con la palabra resiliencia.</p> <p>e) Uso de la Radio base local para divulgar acciones del proyecto (zonas rurales).</p> <p>f) Juego de Riesgolandia.</p> <p>g) Recorridos/caminatas del alumnado, en compañía de profesores, para identificar riesgos en la comunidad.</p> <p>h) Acciones de Reforestación en la orilla del río.</p> <p>i) Descontaminación de micro-vertederos.</p> <p>Las actividades complementarias, si bien comprenden un amplio espectro de temas relevantes para la formación integral del alumnado, constituyen un área fructífera para la asimilación de conocimientos importantes para prevenir, enfrentar y recuperarse ante desastres de cualquier naturaleza.</p> <p>El 100% de los/as coordinadores nacionales y provinciales entrevistados/as reconocieron que durante la intervención que se abordaron temas claves de la RRD en las capacitaciones y que los docentes/as incorporaron nuevos conocimientos. Al respecto, en más del 80% de las encuestas realizadas a docentes se pudo comprobar el alto dominio de conceptos claves tales como desastres, resiliencia y vulnerabilidad. Igualmente, en las entrevistas mostraron conocer las medidas de mitigación y enfrentamiento a desastres más frecuentes en sus comunidades.</p> <p>A pesar de lo anterior, alrededor del 35% del personal docente entrevistado manifestó la necesidad de consolidar</p>	<p>5. Las capacitaciones abordaron temas clave de Reducción de Riesgos de Desastres (RRD), y al menos el 80% de los/as docentes adquirieron nuevos conocimientos. Esto indica un éxito en la transferencia de conocimiento y en la sensibilización hacia los temas de RRD.</p> <p>6. Existe una autopercepción entre docentes de necesidad de consolidación y actualización de conocimientos.</p> <p>7. Los temas de RRD han sido incluidos en la producción científica de algunos docentes.</p>	<p>5. La capacitación efectiva en temas de RRD puede mejorar significativamente la preparación de docentes para enfrentar desastres.</p> <p>6. Las capacitaciones deben ser periódicas y adaptarse a los nuevos desafíos y conocimientos en el área de RRD.</p> <p>7. La inclusión de temas de RRD en la investigación y la educación superior demuestra que este campo es relevante para el desarrollo académico, contribuyendo a la formación de una comunidad educativa más consciente y</p>	<p>6. Para consolidar y actualizar conocimientos, se recomienda implementar programas de capacitación continua que incluyan nuevos desarrollos en RRD y permitan a docentes mantenerse actualizados/as y preparados/as.</p> <p>Responsables: MINED Nivel de importancia: alto Plazo: largo</p> <p>7. Fomentar la investigación en temas de RRD entre el personal docente y estudiantes pedagógicos, apoyando la presentación de trabajos en tesis y otros trabajos científicos.</p> <p>Responsables: MINED. Nivel de importancia: media Plazo: largo</p>
---	---	--	---	--

		<p>conocimientos y capacidades, así como actualizarlos.</p> <p>Las entrevistas a actores locales destacaron la inclusión de temas de RRD en el quehacer científico de algunos/as docentes. Sobre estos temas han realizado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentaciones para eventos locales y nacionales (Pedagogía), 2. Tesis de grado (licenciatura, maestría, doctorado), 3. Trabajos de cursos, 4. Libros electrónicos 5. Actividades planificadas en sesiones de superación docente (Dirección Municipal de Educación, Centro Aniversario Municipal) 6. Ejercicios para la obtención de categorías científicas . 		preparada.	
		<p>Tanto docentes, familiares, actores comunitarios como coordinadores, explican que el rol activo de los/as NNA en la higienización del entorno, en la reforestación o recogida de escombros ante la llegada de algún evento climatológico ha sido palpable. Señalan, no obstante, que donde más se destacan, es en la confección de los mapas de riesgo/multirriesgo, donde han sorprendido a los adultos con algunos riesgos que no habían sido considerados de antemano.</p> <p>Algunos ejemplos de riesgos que emergieron en las entrevistas como identificados solo por ellos/as, fueron: <i>“la iglesia porque influía en los temas de la escuela”, “matas de marihuana”, “el círculo social por las carreras de caballo o peleas de perro ilegales”, “el árbol [de la</i></p>	<p>8. La participación de NNA ha sido predominantemente en la identificación y mitigación de riesgos locales.</p> <p>9. Su participación ha sido mayoritariamente a nivel consultivo, quedando como área de mejora alcanzar niveles mayores de influencia en planificación, toma de decisiones o liderar acciones de los proyectos.</p>	<p>8. La participación de los NNA aporta una perspectiva única y valiosa.</p> <p>9. La limitada participación de los NNA en las etapas de planificación y toma de decisiones sugiere un desafío en la integración plena de los NNA en estos procesos.</p>	<p>9a. Capacitar a los adultos en metodologías participativas. Responsables: MINED y UNICEF Nivel de importancia: alto Plazo: corto</p> <p>9b. Crear mecanismos que permitan a NNA involucrarse más en la planificación, toma de decisiones y coordinación de acciones en los proyectos de RRD. Esto podría incluir la formación de comités infantiles o la asignación de roles de liderazgo en ciertas actividades.</p>

	<p>- inclusión de NNA con enfoque de género y en situación de discapacidad y vulnerabilidades</p>	<p><i>escuela] porque los niños se trepan” o “lugares de venta de bebida”. Todo ello confirma la contextualización lograda durante la implementación de la intervención y la importancia de la participación infantil en estos procesos. Ello es reconocido además como un valor añadido de la intervención por uno de los participantes de la Defensa Civil quien resalta sus aprendizajes a partir de los intercambios en las comunidades, donde se identifican y viven los riesgos de manera diferenciada.</i></p> <p>Los/as niños/as entrevistados/as durante el trabajo de campo centraron sus evocaciones sobre su participación en aspectos de identificación de riesgos, confección de mapas y maqueta de riesgo y labores de concientización a través de obras teatrales y plásticas. Por ejemplo, una niña comenta: <i>“también participaba en obra sobre la naturaleza, recuerdo que yo era la principal de la obra”</i>, otro niño dice <i>“salimos a recorrer la localidad y fuimos viendo los diferentes riesgos que podía haber”</i> y <i>“en el círculo de interés hicimos el mapa de riesgo de nuestra escuela, nos ayudó el instructor de arte pero lo pintamos nosotros, entre todos”</i>.</p> <p>Una coordinadora entrevistada del nivel nacional explicó: <i>“el objetivo de este proyecto fue implicar a las niñas, niños y adolescentes de cada municipio y en particular de cada comunidad, para inventariar y trabajar en los riesgos, peligros y vulnerabilidades”</i>.</p> <p>La revisión documental y los testimonios de las entrevistas señalan que la intervención consiguió promover la participación infantil de tipo consultiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos eran iniciados, 	<p>10. El proyecto demostró un enfoque de vulnerabilidad claro al asegurar que las comunidades con mayor necesidad fueran priorizadas durante la intervención.</p>	<p>10. Priorizar territorios y comunidades vulnerables es fundamental para</p>	<p>Responsables: MINED Nivel de importancia: alto Plazo: mediano y largo</p> <p>10. Mantener un enfoque de vulnerabilidades en la selección de los territorios y comunidades a implicar en la intervención. Responsables: MINED en</p>
--	---	--	--	--	---

		<p>guiados y manejados por los adultos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumnado era informado sobre los propósitos y acciones del proyecto. • Emitían opiniones sobre los riesgos de las comunidades y determinaban sus principales problemáticas. • Aportaban y colaboraban en la construcción de los planes de riesgo, así como en su presentación. • Se involucraban en los simulacros, las dramatizaciones y actividades de limpieza y saneamiento. • Sus contribuciones, conocimientos y experiencias eran valorados. <p>Sin embargo, no se consiguieron niveles de participación mayor complejidad que implican involucrarse en procesos de planificación del proyecto, tomas de decisiones, influir en los procesos y resultados, o acciones coordinadas por niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Otros datos que confirman el nivel de participación detectada son extraídos de los cuestionarios a familias, docentes y actores locales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al menos el 76% coincide en que la fase del proyecto de mayor actuación de los NNA es durante la ejecución, no planificación ni desarrollo de planes de respuesta. • Solo 24% (proyecto 1) y 35% (proyecto 2) de los docentes señalan que los/as alumnos/as han podido decidir las acciones que se realizaron durante el proyecto. 	<p>11. La inclusión de NNA con discapacidad fue una práctica positiva que comenzó a implementarse, pero necesita profundizar en alcanzar con materiales adaptados a las necesidades de estos NNA.</p> <p>12. La intervención incorporó el enfoque de género de manera limitada.</p> <p>13. La falta de una capacitación adecuada en enfoque de género entre coordinadores del proyecto limitó su efectiva inclusión, reflejando una comprensión insuficiente de cómo abordar las cuestiones de género en el contexto de RRD. Asimismo, queda pendiente el alcance a las familias.</p>	<p>maximizar el impacto de las intervenciones en RRD.</p> <p>11. La inclusión de NNA con discapacidad en las actividades de RRD es efectiva cuando se les brinda acceso equitativo a las actividades. Sin embargo, la falta de materiales adaptados limita la plena participación e impacto de estas acciones.</p> <p>12. La incorporación limitada del enfoque de género demuestra que este aspecto debe ser tratado con mayor seriedad y profundidad, integrándolo y transversalizándolo en el proyecto.</p> <p>13. El enfoque de género no puede limitarse a la capacitación de docentes; es crucial que las</p>	<p>alianza con instituciones especializadas.</p> <p>Nivel de importancia: medio Plazo: largo</p> <p>11. Desarrollar y utilizar materiales didácticos específicos que se adapten a las diversas necesidades de NNA con discapacidad. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto Plazo: mediano</p> <p>12. El enfoque de género debe ser incorporado desde la etapa de diseño, con objetivos claros y actividades específicas que aseguren su aplicación efectiva en todas las fases de la intervención. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto Plazo: largo</p> <p>13. Fortalecer la capacitación en género para todo el personal del proyecto e involucrar a las familias en la sensibilización de género. Responsables: MINED y UNICEF. Nivel de importancia: alto Plazo: mediano</p>
--	--	--	---	---	---

		<p>El trabajo de campo indica que durante la ejecución del proyecto el enfoque de inclusión por vulnerabilidades se tenía en cuenta para la selección de los territorios. Si bien durante el diseño, la selección de las provincias se había hecho con este criterio, una vez comenzada la intervención, los municipios y las comunidades seleccionadas fueron elegidas desde quien lo necesitaba más en términos de RRD.</p> <p>Entre los NNA del proyecto en curso no emerge de forma espontánea el enfoque de vulnerabilidades cuando analizan situaciones de RRD. Cuando se abordó de manera directa en los grupos focales con ellos/as, piensan en personas pobres y plantean acciones difusas tales como “hay que ayudarlos”. No plantean acciones diferentes para la infancia u otros grupos vulnerables.</p> <p>El enfoque de inclusión de NNA en situación de discapacidad se comienza a trabajar a mitad de la ejecución del proyecto 1. El análisis documental y las entrevistas dan cuenta de que ello consistió en incluir a escuelas especiales dentro de las entidades beneficiadas con las capacitaciones. Los/as NNA de estas escuelas también hacían ejercicios de simulacros y de evacuación, participaban de la elaboración de los mapas de riesgo. Asimismo, si algún NNA con NEE se encontraba en las escuelas regulares, no se les excluía, sino que participaban de las actividades de la misma manera que el resto de educandos.</p> <p>El trabajo de campo no halló ninguna evidencia sobre el desarrollo de materiales didácticos específicos que compensaran las diferentes discapacidades presentadas. Además, a través de las técnicas indirectas</p>		<p>familias y coordinadores del proyecto también participen para que la sensibilización y la inclusión sean efectivas.</p>	
--	--	---	--	--	--

		<p>se constató que los/as NNA no hacen diferenciaciones para personas discapacitadas y cuando se les pregunta, las respuestas son vagas: “tratar de ayudarlos”, “no hablarle fuerte”.</p> <p>Para el Proyecto 2, esta cuestión se incorporó desde el diseño. El planteamiento es el mismo asumido durante el Proyecto 1, según la información recolectada.</p> <p>El enfoque de género se incorpora a la intervención como una de las conferencias que se hacía dentro de la capacitación. En la metodología utilizada para la sensibilización se mezclaba la conferencia con juegos y dinámicas grupales.</p> <p>Coordinadores nacionales de la intervención son críticos con la inclusión del enfoque: <i>“el enfoque de género quedó como una laguna, como un vacío; no es que no se trabajó, sino que fue muy limitado su trabajo”, “no se abordaban los temas de género y eso lo voy a reconocer, no muy exitosamente, pero sí se fueron incluyendo”.</i></p> <p>Incluso, se reconoce que <i>“desde la dirección del proyecto no estamos muy capacitados en esto”.</i> Esto último se confirma por otro coordinador nacional que evidencia concepciones erróneas con respecto al enfoque: <i>“el enfoque de género se ha tomado en consideración teniendo en cuenta que se incluyen a todos... todos están siendo beneficiarios del proyecto, participan de las mismas acciones, tienen los mismos derechos de opinar, de participar en las actividades, y eso se mantiene, que eso es parte de la inclusión.”</i></p> <p>La ausencia de un enfoque de género efectivo también se comprobó en los grupos focales realizados con NNA, en los cuales no se reconocieron los efectos</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>diferenciados del desastre por género y, cuando se abordan, hay ideas contrapuestas, pero que en cualquier caso apuntan a una falta de sensibilidad sobre la temática: “no importa el género, todos tienen las mismas consecuencias y los mismos desastres”, “las mujeres son más vulnerables que los hombres”, “el hombre es más fuerte que las mujeres; no tienen miedo”.</p> <p>Otra insuficiencia reconocida por los propios coordinadores de la intervención reside en que no se contempló el trabajo de sensibilización en cuestiones de género con las familias y actores comunitarios.</p>			
<p>3.2 ¿Se han evidenciado resultados dispares de acuerdo a los diferentes territorios, tipos de escuelas, niveles de enseñanza que cubre la institución educativa, entre otros ejes transversales?</p> <p>¿Qué factores explican estas diferenciaciones?</p>	<p>Los actores nacionales y provinciales entrevistados revelan mayor receptividad de la intervención en las escuelas primarias y rurales: “Las escuelas rurales son más fáciles de apropiarse del proyecto”; “Mayor receptividad del proyecto en el nivel primario”; “El alumnado de primaria es más entusiasta y la familia se involucra más también”, “el preuniversitario y secundaria es un problema, es que es imposible sumar a toda la matrícula a esa actividad”.</p> <p>Asimismo, refieren diferencias al interno de los municipios. a alguna escuela “le costaba trabajo despegarse de la tradición de lo estipulado por la vía curricular del Mined”, indicando que eran menos creativos en la apropiación de los contenidos y la producción de acciones. Y también señalan diferencias entre municipios cuando se les pregunta por resultados dispares: “realmente, Sancti Spíritus fue una buena experiencia que prendió”.</p> <p>Los factores que inciden en los diferentes resultados según el análisis documental y las entrevistas a coordinadores nacionales</p>	<p>1. Las instituciones educativas de nivel primario y ubicadas en zonas rurales han mostrado ser más receptivas a las intervenciones relacionadas con la RRD. Pudiera indicar una limitante de la intervención para acercar sus contenidos a estudiantes de nivel secundario y preuniversitario.</p> <p>2. No todas las escuelas involucradas en la intervención participaron directamente en las capacitaciones, lo que resultó en diferencias en la creación de iniciativas sobre RRD presentadas por NNA.</p>	<p>1a. El tamaño de la matrícula es un factor clave en la efectividad de proyectos educativos.</p> <p>1b. En las zonas rurales se amplifica el impacto de las intervenciones por el rol central de la escuela en la comunidad.</p> <p>2. Las escuelas que no tienen acceso directo a estas capacitaciones pueden mostrar una menor apropiación y creatividad en la implementación</p>	<p>1a. Diseñar e implementar proyectos educativos con un enfoque adaptado al tamaño de la matrícula de la escuela y revisar la adaptación efectiva de los contenidos y las actividades para el nivel secundario y preuniversitario</p> <p>Responsables: MINED Nivel de importancia: bajo Plazo: largo</p> <p>1b. Buscar estrategias para que la intervención en zonas urbanas tenga el alto impacto que tiene en zonas rurales.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF Nivel de importancia: medio Plazo: largo</p> <p>2. Desarrollar formas que</p>	

	<p>y provinciales son:</p> <p><u>-Nivel educativo:</u> la primaria es percibida como espacio de mayor receptividad y capacidad para generar iniciativas. Se plantea por ejemplo que “los muchachos de primaria son un poco más entusiastas que el resto”.</p> <p><u>-Tamaño de la matrícula:</u> los testimonios dan cuenta de que, si el centro educativo es más pequeño, el trabajo del proyecto es más exitoso. La coordinación general afirma que <i>“el mayor éxito está logrado en la enseñanza primaria, fundamentalmente en escuelas de matrícula más reducida”; “en las secundarias básicas, matrícula de doscientos, trescientos, cuatrocientos o en el pre, con una matrícula mayor, se hace más difícil que la escuela participe completamente en el proyecto”</i></p> <p><u>-Tipo de zona:</u> las zonas rurales sobre las urbanas parecen tener mejores resultados, tal y como señalan los testimonios de la coordinación general, provincial y municipal: <i>“en el multigrado eso fluye porque se puede involucrar a casi toda la matrícula, porque son comunidades apartadas, pequeñas, de montaña (...) todo el mundo se conoce”; “hay una escuela con 9 estudiantes, 87 personas viven ahí, el maestro es el maestro, es el jefe de la evacuación y a la vez el delegado de la zona. Ahí concurre todo. En esas comunidades cerradas, hay mucho sentido de pertenencia, no hay que tocarle la casa para que vayan a la escuela”.</i></p> <p>- <u>La participación directa o no en las capacitaciones:</u> no todas las escuelas del municipio involucradas en la intervención, asistían a las capacitaciones. Aunque se</p>	<p>3. La integración de contenidos de RRD ha sido más efectiva en asignaturas más cercanas temáticamente con cuestiones medioambientales tales como Ciencias Naturales y "En el Mundo en que Vivimos"</p>	<p>de iniciativas.</p> <p>3. Se produce de manera más fluida la transversalización de los contenidos de RRD en asignaturas relativas a las Ciencias Naturales.</p>	<p>aseguren el acceso directo a las capacitaciones, tales como recursos en línea.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF</p> <p>Nivel de importancia: medio</p> <p>Plazo: largo</p> <p>3. Desarrollar acciones de refuerzo de transversalización de contenidos sobre RRD en áreas como Lengua Española, Matemáticas e Historia y potenciar la sistematización y divulgación de aquellas iniciativas más singulares en estos campos que puedan ser inspiradoras para otros/as docentes.</p> <p>Responsables: MINED</p> <p>Nivel de importancia: medio</p> <p>Plazo: corto</p>
--	--	---	--	---

	reconoce positivamente la labor de los/as metodólogos/as municipales en la multiplicación de los conocimientos, también se admite el efecto diferenciado al no experimentar directamente los espacios de capacitación. - <u>Cercanía temática de las asignaturas con RRD:</u> en cuanto a la diferenciación en los niveles de transversalización de los contenidos relativos a la RRD en los contenidos formales, los/especialistas señalan que fue mayor en asignaturas como Ciencias Naturales y En el Mundo en que Vivimos, que “ <i>en Lengua Española, Matemáticas o Historia, donde la transversalización de contenidos de RRD es menos intuitiva</i> ”, según refiere una directiva escolar.			
3.3 ¿En qué medida ha incorporado la intervención evaluada los enfoques de género, derechos y equidad ante los riesgos de desastres en el sector educativo?	Esta pregunta se ha respondido en la respuesta a la 3.1.			
3.4 ¿Qué nivel de satisfacción con los resultados alcanzados hasta el momento por la Intervención de UNICEF en RDD en escuelas, expresan participantes de ambos proyectos?	Desde el nivel central hasta el municipal, el personal involucrado en el proyecto afirma que la intervención ha permitido el incremento de conocimientos sobre RRD en el personal docente y no docente de las instituciones educativas implicadas. Esto, como resultado de las capacitaciones promovidas por los proyectos, con especialistas de primer nivel en cada uno de los temas elegidos, con recursos didácticos y trabajo metodológico sistemático. En este sentido, manifiestan un alto nivel de satisfacción con los resultados. Algunos ejemplos de estos niveles altos de satisfacción son:	1. El aumentar el conocimiento sobre RRD entre el personal docente y la mejora tangible de la percepción de riesgos y la capacidad de respuesta del alumnado y la comunidad son los elementos esenciales que explican que se haya generado un alto nivel de satisfacción entre los participantes de la intervención. 2. Algunas zonas de	1. La satisfacción y el compromiso de los participantes en proyectos de RRD están directamente vinculados al impacto práctico y visible de la intervención. 2. La corta duración de los proyectos, la no continuidad y los	1. Ampliar y profundizar en las iniciativas enfocadas en actividades prácticas y aplicables que fortalezcan la percepción de riesgos y la capacidad de respuesta del alumnado, escuela y comunidad. Esto asegurará que los niveles de satisfacción y efectividad observados se mantengan y se incrementen a lo largo del tiempo, generando un impacto duradero en la preparación ante desastres. Responsables: MINED

		<p>- <i>“A mí me gusta mucho este proyecto. Creo que este proyecto da resultados concretos porque los hemos constatado. Porque ha llevado obligatoriamente, un monitoreo que nos ha permitido ver en la comunidad, resultados. Porque es un proyecto que llega a los niños, su familia y eso es un nivel de satisfacción muy alto que tengo con este proyecto. Porque está a lo local, las soluciones concretas”</i> (coordinador/a nacional).</p> <p>- <i>“Yo estoy satisfecho, sin decir que es un proyecto perfecto, de los resultados alcanzados”.</i> (coordinador/a nacional).</p> <p>- <i>“De maravilla. Eso lo marcó a uno para toda la vida.”</i> (coordinador/a nacional).</p> <p>- <i>“Nosotros estamos muy satisfechos con lo aprendido. Es mucha la satisfacción”.</i> (coordinador/a provincial).</p> <p>- <i>“Para mí, como niña, eso fue muy importante. Marcó mi infancia; de hecho, yo me sentí una persona súper importante; de hecho, hasta hoy en día, cada vez que yo hago una autobiografía, yo siempre pongo mi recorrido, porque, no sé, yo me siento orgullosa de eso, yo me sentí orgullosa de ayudar a mi localidad, a proteger a las personas en caso de ciclón, o al menos con mis conocimientos. Para mí fue muy bonito... y, no sé, yo me sentía preparada. Yo decía: bueno, ya si viene un ciclón, yo estoy preparada.”</i> (niña participante del proyecto)</p> <p>- <i>“en sentido general, nos consideramos satisfechos con los resultados”</i> (coordinador/a nacional)</p> <p>- <i>“todos salimos mejor preparados y estoy satisfecho con los resultados de preparación y los conocimientos adquiridos por los maestros, niños y de esa forma preparar bien a la familia”</i> (directivo/a</p>	<p>insatisfacción de los/as participantes del proyecto vienen dadas por la corta duración de los proyectos, los escasos recursos recibidos, la transversalización del enfoque de género y la planificación de acciones de sostenibilidad, pero son elementos que no afectan la satisfacción vivenciada con la intervención.</p>	<p>recursos limitados pueden generar insatisfacción, incluso cuando el impacto general del proyecto es positivo.</p>	<p>Nivel de importancia: medio Plazo: mediano</p> <p>2. Planificar acciones concretas que aseguren la continuidad de los beneficios, una duración más prolongada y una mayor asignación de recursos.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF Nivel de importancia: bajo Plazo: largo</p>
--	--	--	---	--	--

	<p>escolar)</p> <p>- “<i> fueron espacios de intercambio y aprendizaje que disfruté mucho</i>” (docente)</p> <p>Las insatisfacciones recogidas entre el personal de la intervención y los actores comunitarios están relacionadas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la duración de los proyectos: creen que un año por provincia es poco para conseguir cambios significativos que trasciendan el nivel de conocimiento y transformen comportamientos. - la transversalización del enfoque de género. - una estrategia de sostenibilidad incluida con acciones de generalización después de concluido la vida formal de la intervención en el territorio. - la necesidad de adquirir algunos recursos materiales para mejorar la prevención de los RRD. 			
<p>3.5 ¿En qué medida ha contribuido el proyecto a reducir las vulnerabilidades y aumentar la capacidad de respuesta de las niñas y niños frente a situaciones de desastre, comparado con el escenario previo a la implementación del proyecto?</p>	<p>Numerosas personas involucradas en la intervención, pertenecientes a diferentes ámbitos y territorios, coinciden absolutamente en señalar un antes y un después del proyecto en la reducción de vulnerabilidades y la capacidad de respuesta de NNA y comunidades en el enfrentamiento a los desastres.</p> <p>En las encuestas realizadas a docentes se confirma la contribución del proyecto en el nivel de capacitación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 76% valora como un logro el incremento de la percepción de riesgo. • 71% refiere un aumento la capacidad de respuesta del alumnado. <p>Asimismo, el 79% de los familiares del proyecto 1 encuestados, consideran que</p>	<p>1. La intervención ha marcado un cambio significativo en el nivel de conocimiento de NNA y sus comunidades sobre la respuesta ante desastres, como resultado de la formación recibida. Este cambio es reconocido tanto por los participantes directos como por los/as coordinadores. También lo demuestran NNA del Proyecto 2, incluidos aquellos/as con NEE. Se evidencia especialmente una mejora en la identificación de riesgos y</p>	<p>1a. El aprendizaje basado en experiencias reales, involucrando a la población infantil y adaptado a las necesidades locales demuestra ser efectivo para la reducción de vulnerabilidades y en el aumento de la preparación para responder ante situaciones de desastres.</p> <p>1b. La educación</p>	<p>1. Expandir y fortalecer los programas de formación en reducción de riesgos de desastres (RRD) en otras comunidades, asegurando que estos incluyan tanto aspectos teóricos como prácticos adaptados a las realidades locales.</p> <p>Responsables: MINED.</p> <p>Nivel de importancia: medio</p> <p>Plazo: largo</p>

		<p>han aprendido concepciones nuevas que son útiles para enfrentar situaciones de peligro. El 74% refiere que ha aprendido a responder y a recuperarse con medidas específicas de las diferentes situaciones adversas o desastres. El 63% indica que en comparación con el escenario anterior se logró aumentar la capacidad de respuesta de los/as niños/as ante situaciones de desastres.</p> <p>Los familiares del proyecto 2 en los grupos focales plantearon un aumento de la conciencia sobre los riesgos de desastres de la comunidad y sobre medidas de enfrentamiento. En este sentido dan testimonios tales como: “hemos aprendido qué acción tomar cuando hay un derrumbe, los riesgos que existen en la zona de la escuela y también en la zona donde vivimos”, “nos hemos preparado con el proyecto en la escuela y también lo hemos hecho en la comunidad para que todo el mundo esté preparado en caso de un desastre, un sismo, un ciclón, todas esas cosas.</p> <p>Algunos de los testimonios hallados en las encuestas y entrevistas a participantes del proyecto nos dicen que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “los muchachos en sentido general, como la propia comunidad participante en el proyecto, en su propia protección, es decir, fue diferente la respuesta ahora, es decir, en el momento en que ocurrió, después de haber sido sometido a la acción del proyecto, que antes, y eso no es solamente un criterio que podamos tener nosotros, sino las propias autoridades del lugar que conviven allí, que están, y que bueno, nos transmiten su apreciación, así que ahí es cuando tú ves que realmente un despertar de identificar el riesgo que representaba ya 	<p>la adopción de medidas preventivas y de respuesta más efectivas.</p> <p>2. Algunas experiencias como el enfrentamiento al huracán Irma sugiere que los actores comunitarios estuvieron mejor preparados para enfrentar desastres.</p>	<p>en RRD no solo fortalece a los docentes, sino que también tiene un impacto directo en la capacidad de respuesta de las comunidades ante desastres.</p>	
--	--	--	--	---	--

		<p>las intensas lluvias, y tomar las medidas a tiempo para salvar en primer lugar las vidas humanas”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “hubo una satisfacción de cómo lo aprendido en el proyecto ayudara parcialmente a una respuesta de los alumnos antes el huracán Irma” - “antes yo no sabía nada. Yo no sabía nada de las fases de alarma, yo no sabía qué hacer en caso de... que hubiese un ciclón, de si había viento, no sabía cómo cerrar una ventana, no sabía lo que había que hacer en una casa si venía un ciclón. No sabía nada, ni siquiera sabía para qué servían las plantas medicinales, no sabía hacer un torniquete, que nos lo enseñaron a hacer ahí también. Yo no sabía nada, todo acerca de ciclones lo aprendí ahí.” <p>En las entrevistas a coordinadores/as nacionales y provinciales indican que entre NNA ha habido un aumento de la percepción de riesgos, que se ha logrado mayor nivel de conocimiento de los centros de evacuación, las fases establecidas por la Defensa Civil ante el paso de un huracán y los riesgos a los que pudieran estar expuestos en su comunidad y escuela.</p> <p>Por otro lado, los/as coordinadores de ambos proyectos perciben un nivel mayor de preparación ante los RRD de los actores comunitarios, lo cual coincide con la autopercepción de estos. Algunos testimonios de familiares del proyecto 1 que emergieron ante el recuerdo del paso del huracán Irma por Ciego de Ávila en 2017 dan cuenta de lo mismo: <i>“protegiéndome en un lugar seguro con mi familia”</i>; <i>“me encontraba evacuada en casa de un familiar”</i> y <i>“lo afronté disciplinadamente</i></p>			
--	--	--	--	--	--

		<p><i>cumpliendo con las orientaciones de la defensa civil</i>". Familiares del proyecto 2 expresaron un antes y un después en su percepción de riesgos: <i>"antes nos parecía normal que las alcantarillas estuvieran tupidas, pero ahora convocamos maratones entre los vecinos para limpiarlas y evitar las inundaciones"</i>.</p> <p>Como parte de los grupos focales realizados con NNA del Proyecto 2, se encontró que la cantidad de prácticas y medidas que expresaron para prevenir y enfrentar los RRD indican un dominio de esos contenidos. Sobre los diferentes desastres son capaces de elaborar las siguientes respuestas:</p> <p>6. DESLIZAMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ "No vivir cerca de las lomas" ○ "No pasar cerca". ○ "Poner barreras en las lomas". <p>7. SEQUÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ "Resguardar agua o comida". ○ "No tirar colillas de cigarro". <p>8. HURACANES Y TORMENTAS TROPICALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ "avisar a la población", ○ "guardar agua potable", ○ "almacenar comida", ○ "resguardar los animales que corren peligro", ○ "limpiar las alcantarillas", ○ "limpiar las calles y las aceras para que no tupan los tragantes" ○ "podar los árboles que están cerca de las casas", ○ "asegurar las casas", "asegurar las ventanas", "poner clavos a las puertas" ○ "desconectar los equipos 			
--	--	---	--	--	--

		<p>eléctricos”,</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “guardar la base material de estudio” ○ “meternos dentro de casas de placa”. ○ “evacuarnos”, ○ “bajar el breaker”, ○ “cargar las linternas”, ○ “tener velas”, ○ “cargar el radio”, ○ “asegurar los techos con saco de arena”. <p>9. INCENDIOS FORESTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “hacer una trocha”, ○ “no quemar basura”, ○ “ni tirar cigarros”, ○ “sembrar árboles”, ○ “taparlo con tierra o agua”, ○ “llamar a los bomberos”, ○ “evacuarnos”. <p>De los desastres naturales trabajados con NNA en el trabajo de campo, son capaces de mencionar mayor cantidad de elementos sobre los huracanes y tormentas tropicales. No obstante, sobre el resto de los desastres también mencionan cuestiones medulares de prevención y enfrentamiento.</p> <p>Algunos aprendizajes entre NNA con NEE también se pudieron constatar en el trabajo de campo. Eran capaces de demostrar de manera práctica simulacros, explicar su mapa de multirriesgo y proponer algunas medidas de prevención y enfrentamiento.</p> <p>En relación al nivel de conocimiento que muestran los adolescentes de ambos proyectos, se identifica que cuando los desastres no tienen experiencias reales de base, la capacidad de dar alternativas de enfrentamiento o prevención disminuye.</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>Las estrategias expresadas se vuelven más imprecisas, dispersas y a veces sin sentido especialmente en casos de desastres como terremotos, incendios o tsunamis.</p> <p>Por otro lado, desastres como huracanes, tormentas eléctricas o inundaciones, al parecer más presentes en la cotidianidad de los/as adolescentes participantes de la evaluación, tuvieron respuestas más acertadas y específicas, mostrando un nivel de conocimiento general más alto. No obstante, no hay una variedad de respuestas que indiquen una profundidad de ese conocimiento. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ante un huracán: la mitad refleja la necesidad de refugiarse en lugares seguros y/o evacuarse. Solo algunos adolescentes refieren la protección de la vivienda o la necesidad de estar informados por los medios de difusión. • Ante una inundación casi la mitad (cuatro de cada diez) se plantea ir a lugares altos y tres de cada diez, evacuar o irse del lugar. En este caso, se expresaron medidas operativas como utilizar un bote, saber nadar, pedir ayuda o mantener la calma. • Si hay que enfrentar tormentas eléctricas el 24% se plantea no acercarse o estar debajo de los árboles y solo un 18% no tocar metales o conductores. Las respuestas que predominan son la desconexión de electrodomésticos, no usar paraguas o teléfonos, o no salir a la calle, más cercanos al saber popular que a lo transmitido por los materiales didácticos del 			
--	--	--	--	--	--

		proyecto.			
SOSTENIBILIDAD	4. ¿Hasta qué punto se consideran sostenibles los resultados de la intervención teniendo en cuenta el proyecto culminado y el que se encuentra en ejecución?		Los resultados de la intervención hasta el momento se consideran sostenibles en un nivel intermedio.		
	4.1 ¿En qué medida los beneficios de la intervención han tenido una continuidad en el tiempo (una vez que se interrumpió la financiación externa en el caso del primer proyecto, en la relación entre el primer y el segundo proyecto, y según el transcurso del actual)?	<p>Entre las prácticas y protocolos mantenidas en el tiempo del Proyecto 1 y del 2 (municipio Il Frente) están:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mapas de riesgo</u>: En todas las visitas a las escuelas durante el trabajo de campo, se comprobó la existencia de los mapas de riesgo que fueron presentados por representantes del alumnado. Sin embargo, esta práctica está reducida a la exposición del mismo en tanto las nuevas generaciones no han elaborado sus propios mapas. Utilizan el confeccionado durante el proyecto, lo que sugiere un enfoque reproductivo más que creativo y de apropiación. • <u>Capacitación a docentes en temáticas RRD</u>: tanto en las encuestas como en las entrevistas, los/as docentes mostraron un alto dominio de estos temas. Más del 80% de los sujetos manifestó un alto dominio de conceptos claves tales como desastres, resiliencia y vulnerabilidad. Dicho dominio conceptual no difiere mucho entre los docentes de ambos proyectos en tanto los por cientos de variación entre el Proyecto 2 y el 1 solo es entre 4%-14%. Igualmente, se evidenciaba el conocimiento de las medidas de mitigación y 	<p>Se han mantenido en el tiempo las siguientes prácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo con el mapa de riesgo/multirriesgo - realización de actividades complementarias como simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene. - Capacitar a los docentes en RRD. - Transversalización en los planes formales y no formales. 	<p>Las acciones de los proyectos que se insertan en la organicidad de las instituciones tienen mayor sostenibilidad.</p> <p>Es importante que los mapas se actualicen periódicamente y se ajusten a los contextos actuales, involucrando a los alumnos en el proceso.</p>	<p>Mantener el diseño de actividades que sean orgánicas a las instituciones y su flujo de trabajo.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF</p> <p>Nivel de importancia: medio</p> <p>Plazo: largo</p> <p>Actualizar los mapas de multirriesgo una vez al año.</p> <p>Responsables: MINED</p> <p>Nivel de importancia: alto</p> <p>Plazo: mediano</p>

		<p>enfrentamiento a desastres más frecuentes en sus comunidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Transversalización en los planes formales y no formales:</u> en los planes revisados durante la visita se hallaron evidencias de la inclusión de temáticas de RRD en las asignaturas de Matemáticas, Español, El Mundo en que vivimos y Educación Cívica. Sin embargos, los/as docentes y directivos encuestados señalan este aspecto como el de menor frecuencia dentro de la sostenibilidad de las acciones. Esto coincide con el hecho de que el 100% de las iniciativas mostradas durante el trabajo de campo siempre estaban vinculadas a actividades complementarias y círculos de interés. Todo esto apunta al mantenimiento de acciones para integrar temas de RRD en los planes de estudio formales y no formales; pero presentan más sostenibilidad las extracurriculares. • <u>Participación de NNA en simulacros de desastres, concursos y acciones de higiene del medio ambiente:</u> el 90% de la comunidad educativa encuestada durante el trabajo de campo señaló que se continuaban realizando acciones complementarias tales como recogida de basura, limpieza de las orillas de playas y ríos, reforestación, entre otras. Además, en todos los municipios se constató la realización de ejercicios de primeros auxilios y simulacros de evacuación. 			
--	--	--	--	--	--

<p>4.2 ¿Se identifican ámbitos de la intervención que han sido claramente insostenibles en cuanto a planes de estudios formal y no formal y la formación de docentes y la participación de niños, niñas y adolescentes?</p>	<p>Entre los elementos de la intervención en ambos proyectos que impresionan como poco sostenibles se detectaron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Recursos de comunicación y educativos</u>: a pesar de la amplia cantidad de materiales educativos y didácticos encontrados en las escuelas relacionados con la temática de la intervención (algunos incluso adquiridos de otros proyectos), se observó que estos estaban en muy buen estado de conservación dando claras señales del poco uso que han tenido. Incluso, algunos juegos colectivos parecían estar intactos y al emplearse en dinámicas lúdicas con niños/as, quedó evidente que desconocían las reglas, lo que sugiere que era la primera vez que los utilizaban. 2. <u>Dominio de acciones de prevención, y enfrentamiento a los RRD entre NNA</u>: es menor la cantidad de acciones y medidas que los NNA del proyecto 1 en relación con los del proyecto 2 son capaces de mencionar. Además, cometen más errores. Por ejemplo, plantean que ante un sismo hay que “<i>pararse debajo de un poste de corriente</i>” y, ante un apagón tecnológico, “<i>evitar el acercamiento a las personas</i>”. También podían mostrar desconocimiento sobre lo que era un sismo, un deslizamiento, o les costaba identificar prácticas de prevención y enfrentamiento a la sequía 3. <u>Capacitaciones en temas de RRD coordinadas con otros actores</u>: en 	<p>Entre los elementos de la intervención que se identifican como menos sostenibles están:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficientes mecanismos de control de la transversalización de los contenidos de RRD en las reuniones metodológicas que exijan el uso continuo de los materiales divulgativos y educativos. - Dominio de acciones de prevención y enfrentamiento a los RRD entre NNA. - Limitada participación de especialistas de otros sectores en las preparaciones metodológicas y capacitaciones en temas de RRD. - Insuficientes espacios de intercambio y superación con otras escuelas. 	<p>Es necesario crear herramientas y procesos que garanticen el uso continuo de materiales educativos, así como de sistemas de seguimiento que aseguren que estos temas se integren de manera sistemática y efectiva en las preparaciones metodológicas.</p> <p>La incorporación de expertos de distintas áreas y sectores enriquece las capacitaciones a docentes y mejora la calidad de la transversalización de los RRD.</p> <p>La importancia de fomentar redes de colaboración y aprendizaje mutuo entre instituciones educativas aportan facilitan la difusión de buenas prácticas, y la mejora continua de las estrategias de</p>	<p>Sistematizar la inclusión de contenidos de RRD en las reuniones metodológicas para asegurar que se continúen introduciendo estos contenidos y la calidad con la que se haga. Responsables: MINED. Nivel de importancia: alto. Plazo: mediano y largo.</p> <p>Fomentar la organización regular de eventos y concursos a nivel escolar y comunitario, que se enfoquen en temas de RRD, y ofrecer incentivos atractivos para la participación. Estos eventos deben estar diseñados para reforzar el aprendizaje del estudiantado, promover la creatividad y el pensamiento crítico, y aumentar el compromiso y la motivación en torno a la RRD. Responsables: MINED (organización) y UNICEF (recursos materiales) Nivel de importancia: medio Plazo: largo</p> <p>Incluir especialistas de otros sectores y de agencias internacionales en los espacios de capacitación a docentes y personal educativo (ej.</p>
---	--	--	--	--

	<p>las encuestas a la comunidad educativa emergió como una práctica que debió mantenerse la participación de especialistas de otros sectores en las preparaciones metodológicas y capacitaciones en temas de RRD. O sea, el 35% de la muestra manifestó la necesidad de actualizar sus conocimientos sobre RRD y hacerlo en conjunto con otras instituciones dedicadas al tema. Esto último remite a la pérdida de la intersectorialidad lograda. Demandan prácticas caídas en desuso como: <i>“la preparación e interacción con la Defensa Civil”, “las visitas a centros de ayuda e información a docentes y alumnos como la Academia CITMA”, “el intercambio con los representantes de Unicef”.</i></p> <p>4. <u>Espacios de intercambio y superación dentro del ámbito educativo y del MINED</u>: algunos testimonios dan cuenta de prácticas obsoletas tales como <i>“talleres [municipales] con docentes de diferentes escuelas”, “talleres provinciales y nacionales donde se socializaban las experiencias y las buenas prácticas”.</i></p>		RRD.	<p>preparaciones metodológicas). Responsables: MINED y UNICEF Nivel de importancia: medio Plazo: mediano</p> <p>Priorizar en alguna de las preparaciones metodológicas municipales y provinciales el intercambio sobre experiencias docentes de RRD. Responsables: MINED Nivel de importancia: medio Plazo: medio</p>
¿Qué lecciones se pueden extraer de esos ámbitos en términos de sostenibilidad?	Esta pregunta está respondida en la columna de lecciones aprendidas correspondiente a la pregunta 4.1 y 4.2.			
4.3 ¿Qué factores pueden considerarse facilitadores u obstaculizadores, y en qué medida lo serían, para que el proyecto actual sea sostenible, en cuanto a planes de estudios formal y	<p>Los datos recopilados permiten identificar los siguientes factores facilitadores y obstaculizadores:</p> <p>FACILITADORES</p> <p><u>1. Inserción orgánica de los proyectos sistema de trabajo del MINED:</u> el análisis</p>	<p>Los factores facilitadores son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inserción orgánica de los proyectos al sistema de trabajo del MINED. • Intersectorialidad e 	<p>Son fortalezas de esta intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> -su integración orgánica en el Sistema Educativo. -su colaboración 	<p>Mantener las fortalezas de la intervención.</p> <p>Incluir especialistas de otros sectores y de agencias internacionales en los espacios de</p>

	<p>no formal y la formación de docentes y la participación de niños niñas y adolescentes en la RRD?</p>	<p>documental y las entrevistas a actores nacionales y provinciales revelaron siguientes elementos que aportan organicidad, coherencia, efectividad y sostenibilidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> Utilización de estructuras y lógicas de funcionamiento del MINED, junto a sus alianzas con otras entidades (Defensa Civil, Cruz Roja y CITMA) Ubicar la coordinación del proyecto en la Dirección de Ciencia y Técnica del MINED, en sus diferentes niveles (nacional, provincial y municipal). Uso del espacio de las preparaciones metodológicas para la capacitación docente. Inclusión del personal responsable de la Estrategia de Educación Ambiental en el MINED en la estructura del proyecto (coordinadores nacionales y provinciales). <p>2. Intersectorialidad e inter-institucionalidad</p> <p>integración de diversos sectores especializados en RRD es vivenciado por los sujetos de intervención de manera rotunda como beneficioso:</p> <ol style="list-style-type: none"> Participación de la Defensa Civil, el CITMA y la Cruz Roja en las capacitaciones sobre RRD. Instituciones académicas (FLACSO) y la Defensa Civil para capacitar sobre el enfoque de género, discapacidad e infancia. Organizaciones de masas (CDR, FMC) y de gobierno 	<p>inter-institucionalidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Vínculo escuela-comunidad-familia. Alianza estrecha con la Defensa Civil. Involucrar a coordinadores especializados a nivel nacional Capacitar a los docentes como estrategia para conseguir el cambio Inclusión de actividades prácticas y experiencias de campo. <p>Los factores obstaculizadores son:</p> <ol style="list-style-type: none"> Ausencia de acciones de sostenibilidad para mantener la intersectorialidad lograda Escasas herramientas de capacitación a distancia. Corta duración del proyecto en cada municipio. Enfoques de género y discapacidad limitados. 	<p>intersectorial y alianzas estratégicas.</p> <p>-tener como acción clave la capacitación a docentes.</p> <p>-y el enfoque práctico.</p>	<p>capacitación a docentes y personal educativo (ej. preparaciones metodológicas).</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF</p> <p>Nivel de importancia: medio</p> <p>Plazo: mediano</p> <p>. Adoptar herramientas virtuales más avanzadas que vayan más allá de WhatsApp, para facilitar una capacitación más efectiva de los docentes y accesibilidad de los contenidos. Estas herramientas también deberían permitir la inclusión activa de familias, actores locales, y NNA en el proceso educativo.</p> <p>Responsables: MINED.</p> <p>Nivel de importancia: alto.</p> <p>Plazo: mediano.</p> <p>2. Planificar acciones con una duración más prolongada en cada territorio.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF</p> <p>Nivel de importancia: medio</p> <p>Plazo: largo</p> <p>Integrar enfoques de género y discapacidad desde el inicio del proyecto asegurando que estos</p>
--	---	---	--	---	---

		<p>(Consejo Popular) para la implementación a nivel comunitario.</p> <p>3. Vínculo escuela-comunidad-familia: en las encuestas a docentes y actores comunitarios de ambos proyectos predominaron evocaciones positivas sobre la relación de estos tres elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) “Se logró el trabajo con las escuelas y otras personas de la comunidad para consolidar una vez más el trabajo con la familia, agencia y agentes”. b) “Porque el trabajo con las escuelas de la comunidad ha consolidado el trabajo con la familia, con los agentes” c) “Logramos la integridad de todos los factores de los diferentes educandos”. d) “Porque logramos la unidad entre los factores en diferentes consejos populares”. <p>4. Alianza estrecha con la Defensa Civil: el análisis documental y las entrevistas permiten concluir que el vínculo con este actor fue beneficioso en tanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Son la entidad competente y quien tiene como parte de su misión la preparación y enfrentamiento ante desastres. b) Alcance nacional e institucional (abarca todo el país, territorios, todos los organismos). c) Poseen un alto dominio de las necesidades y 			<p>aspectos sean considerados en la identificación del problema, la formulación de objetivos, y el diseño de las actividades previstas.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF en alianza con instituciones especializadas.</p> <p>Nivel de importancia: alto</p> <p>Plazo: mediano y largo.</p>
--	--	---	--	--	--

		<p>características de los territorios ya que realizan junto al CITMA los estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgos (PVR). Estos fueron claves en la selección de las comunidades a trabajar en los proyectos.</p> <p>d) Tiene una salida curricular a través de la asignatura “Defensa Civil” que permite la transversalización y la puesta en práctica de los contenidos sobre RRD en el currículum formal y no formal.</p> <p>5. <u>Coordinadores especializados a nivel nacional:</u> La participación de coordinadores con un alto nivel de especialización y conocimiento del contexto nacional facilita la alineación de los proyectos con las políticas gubernamentales. Esto crea sinergias entre diferentes iniciativas y asegura que los impactos positivos de las intervenciones trasciendan más allá del área de actuación directa, promoviendo una sostenibilidad a largo plazo.</p> <p>6. <u>Capacitar a los docentes como estrategia para conseguir el cambio:</u> preparar a los docentes y el personal educativo es una acción estratégica para que los/as NNA de comunidades vulnerables eleven su percepción de riesgo y aumentar su preparación en RRD. Esto también permite que los temas de RRD se integren de manera efectiva tanto en actividades extracurriculares como en los planes de clases.</p> <p>7. <u>Actividades prácticas y experiencias</u></p>			
--	--	--	--	--	--

		<p><u>de campo</u>: La implementación de actividades vivenciales y de campo con NNA promueve un aprendizaje conectado a su realidad, lo que favorece su rol como agentes de cambio. Este enfoque práctico facilita la internalización de conocimientos y valores sostenibles, contribuyendo al fortalecimiento de las comunidades desde una perspectiva de largo plazo.</p> <p>OBSTACULIZADORES</p> <p>1. <u>Ausencia de acciones de sostenibilidad para mantener la intersectorialidad lograda</u>. a partir de los juicios ofrecidos por los sujetos en esta evaluación, se detecta un déficit en las conexiones logradas con otras entidades, especialmente con el CITMA o la Defensa Civil una vez concluido el proyecto. Así lo reclama, por ejemplo, un docente: “quisiera que hubiera una mayor articulación con el CITMA y que atienda el Círculo de Interés”</p> <p>2. <u>Ausencia de herramientas de capacitación a distancia</u>: Aunque los metodólogos municipales tienen el encargo de multiplicar los aprendizajes sobre RRD y su transversalización en los contenidos formales y no formales, el nivel de apropiación de las escuelas que no participaban directamente en las capacitaciones de los proyectos parece haberse visto limitado.</p> <p>3. <u>Corta duración del tiempo en cada municipio</u>: La limitada permanencia en los municipios (1 año) es señalado por docentes y directivos escolares como reductor de la posibilidad de consolidar los objetivos y logros del proyecto. Este factor puede dificultar el seguimiento</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>adecuado y la sostenibilidad de las acciones implementadas, limitando la apropiación duradera de la intervención en las comunidades.</p> <p>4. <u>Enfoques de género y discapacidad limitados</u>: La insuficiente integración del enfoque de género y discapacidad en la intervención representa un obstáculo importante. Esta deficiencia disminuye la capacidad del proyecto para abordar de manera efectiva las desigualdades y necesidades específicas de estos grupos, limitando la capacidad de estas poblaciones para participar plenamente y beneficiarse de las acciones del proyecto, lo que reduce el impacto global y su sostenibilidad.</p>			
	<p>4.4 ¿Cómo ha preparado el proyecto a las comunidades locales, especialmente a educadores para mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género una vez finalizados los proyectos?</p>	<p>Teniendo en cuenta los hallazgos en la 1.2, la 1.4, y la 3.1 no se encontraron evidencias de que el proyecto haya preparado a las comunidades para, una vez concluido, mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género.</p>	<p>Los proyectos no han preparado a las comunidades locales para mantener prácticas inclusivas que atiendan a las necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y de diferentes identidades de género.</p>		<p>Integrar enfoques de género y discapacidad desde el inicio del proyecto asegurando que estos aspectos sean considerados en la identificación del problema, la formulación de objetivos, y el diseño de las actividades previstas.</p> <p>Responsables: MINED y UNICEF en alianza con instituciones especializadas.</p> <p>Nivel de importancia: alto</p> <p>Plazo: mediano y largo.</p>

Anexo 12. Baremación de la transversalización del enfoque de género

Evaluar el nivel de transversalización del enfoque de género en la intervención permite analizar cuán consideradas han sido las necesidades y realidades de géneros diversos, así como el nivel de profundidad en el trabajo por la equidad de género.

A continuación, se abordan los criterios y la puntuación obtenida por cada proyecto:

Criterios	Puntuación Proyecto 1	Puntuación Proyecto 2
1. Existencia de un diagnóstico de género antes del inicio del proyecto. <ul style="list-style-type: none">0 puntos: No se realizó diagnóstico de género.1 punto: Se realizó un diagnóstico con una perspectiva básica de género.2 puntos: Se realizó un diagnóstico exhaustivo con análisis de género relevante.	0	0
2. Incorporación de consideraciones de género a los objetivos del proyecto. <ul style="list-style-type: none">0 puntos: No hay mención de género en los objetivos.1 punto: Se menciona el género de manera superficial.2 puntos: Se incluyen algunos objetivos específicos de género.3 puntos: Todos los objetivos son relevantes e informados por el enfoque de género.	0	0
3. Realización de actividades planificadas consideran la equidad de género. <ul style="list-style-type: none">0 puntos: No hay actividades relacionadas con género.1 punto: Algunas actividades abordan la cuestión de género.2 puntos: Sí existe una relación clara entre las diferentes actividades previstas y las cuestiones de género.3 puntos: Todas las actividades promueven la equidad de género de manera efectiva.	1	1
4. Métodos utilizados para asegurar la participación equitativa de género. <ul style="list-style-type: none">0 puntos: No se utilizan estrategias específicas.1 punto: Se utilizan algunas estrategias, pero son limitadas o no se aplican de manera consistente.2 puntos: Se implementan múltiples estrategias específicas para asegurar la participación de mujeres y hombres, horarios flexibles, y actividades de sensibilización sobre equidad de género con las comunidades y sus familias.	0	0
5. Desarrollo de actividades dirigidas a promover una valoración positiva de identidades/orientaciones sexuales y de género no normativas. <ul style="list-style-type: none">0 puntos: No se incluyen actividades que promuevan la valoración positiva de las identidades de género.1 punto: Sí se incluyen.2 puntos: La defensa de los derechos sexuales tiene un carácter central	0	0
6. Implementación de acciones de capacitación en género. <ul style="list-style-type: none">0 puntos: No se han realizado capacitaciones.1 punto: Capacitación puntual.2 puntos: Programa de capacitación en género implementado en más de una actividad o como contenido transversal en varias capacitaciones.3 puntos: Capacitación continua y sistemática.	1	1

<p>7. Los materiales didácticos abordan y representan los impactos diferenciados de los desastres en relación con las inequidades de género:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No se visualizan las inequidades y desigualdades de género. ○ 1 punto: Se mencionan que existen desigualdades o vulnerabilidades vinculadas al género, pero no se explican ni se desarrollan con ejemplos. ○ 2 puntos: se realiza un análisis de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y se abordan necesidades y vulnerabilidades diferentes vinculadas al género. 	1	1
<p>8. Existencia de indicadores de género en los procesos de monitoreo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No hay indicadores de género. ○ 1 punto: Algunos indicadores de género, pero no son sistemáticos. ○ 2 puntos: Indicadores de género bien definidos. ○ 3 puntos: Indicadores de género integrales y sistemáticos. 	1	1
Totales	4	4

Puntaje total: Cada proyecto, suma los puntos obtenidos en cada criterio, con un total posible de 20 puntos.

La interpretación del puntaje se puede clasificar de la siguiente manera:

0-6 puntos: Baja transversalización del enfoque de género.

7-13 puntos: Transversalización moderada del enfoque de género.

14-20 puntos: Alta transversalización del enfoque de género.

Anexo 13. Baremación de la transversalización del enfoque de Discapacidad

Objetivo: Evaluar el nivel de transversalización del enfoque de discapacidad en el proyecto.

Criterios	Puntuación Proyecto 1	Puntuación Proyecto 2
1. Participación activa de personas con discapacidad en la planificación del proyecto. <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 punto: No se incluye a personas con discapacidad. ○ 2 puntos: Se consulta a una o dos personas con discapacidad. ○ 3 puntos: Se consulta a un grupo representativo de personas con discapacidad. 	0	0
2. Formación del equipo del proyecto sobre el enfoque de discapacidad. <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 punto: No se realiza ninguna capacitación. ○ 2 puntos: Se ofrece capacitación mínima sin seguimiento. ○ 3 puntos: Capacitación regular sobre el enfoque de discapacidad. ○ 4 puntos: Capacitación continua y evaluación del impacto en el equipo. 	0	0
3. Integración de Variables de Discapacidad en los Objetivos del Proyecto. <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 punto: No se incluyen objetivos relacionados con la discapacidad. ○ 1 puntos: Se incluyen objetivos, pero de forma genérica. ○ 2 puntos: Objetivos claros y medibles relacionados con la discapacidad. ○ 3 puntos: Objetivos integrados y alineados con indicadores específicos de éxito. 	0	0
4. Métodos utilizados para asegurar la participación equitativa de personas con discapacidad. <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No se utilizan estrategias específicas. ○ 1 punto: Se utilizan algunas estrategias (ej. eliminación de barreras arquitectónicas, trabajo con escuelas especiales, etc.), pero son limitadas o no se aplican de manera consistente. ○ 2 puntos: Se implementan múltiples estrategias específicas para asegurar la participación de personas con discapacidad. 	0	1
5. Desarrollo de actividades dirigidas a promover la visibilización de personas con discapacidad. <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No se incluyen actividades. ○ 1 punto: Sí se incluyen. ○ 2 puntos: El empoderamiento de las personas con discapacidad tiene un carácter central 	0	1
6. Implementación de acciones de capacitación en inclusión y discapacidad. <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No se han realizado capacitaciones. ○ 1 punto: Capacitación puntual. ○ 2 puntos: Programa de capacitación en género implementado en más de una actividad o como contenido transversal en varias capacitaciones. ○ 3 puntos: Capacitación continua y sistemática. 	0	0
7. Los materiales didácticos abordan y representan los impactos diferenciados de los desastres en relación con las diferentes capacidades: <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No se visualizan vulnerabilidades de personas 	1	1

<p>discapacitadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 1 punto: Se mencionan que existen desigualdades o vulnerabilidades vinculadas a la discapacidad, pero no se explican ni se desarrollan con ejemplos. ○ 2 puntos: se abordan de manera detallada las necesidades y vulnerabilidades diferentes vinculadas a la discapacidad. ○ 3 puntos: además del punto 2, se producen materiales adaptados a las diferentes discapacidades. 		
<p>8. Existencia de indicadores de discapacidad en los procesos de monitoreo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 0 puntos: No hay indicadores de género. ○ 1 punto: Algunos indicadores de género, pero no son sistemáticos. ○ 2 puntos: Indicadores de género bien definidos. ○ 3 puntos: Indicadores de género integrales y sistemáticos. 	0	0
Totales	1	3

Puntaje total: Cada proyecto, suma los puntos obtenidos en cada criterio, con un total posible de 23 puntos.

La interpretación del puntaje se puede clasificar de la siguiente manera:

0-7 puntos: Baja transversalización del enfoque de discapacidad.

8-15 puntos: Transversalización moderada del enfoque de discapacidad.

16-23 puntos: Alta transversalización del enfoque de discapacidad.

Anexo 14. Detalles de la muestra de la evaluación

Anexo 14.1. Distribución de la muestra según técnicas por nivel territorial y tipo de actor

TERRITORIO	ACTOR	TÉCNICAS DE RECOGIDA INFORMACIÓN (cantidad)					
		Entrevista	Encuesta (F2F)	Encuesta online	Grupo Focal	Completamiento de frases	Dibujos
Nacional	Oficial de programa educación UNICEF	1					
	Coordinador Nacional	1					
	Jefe de proyecto 1	1					
	Jefe de proyecto 2	1					
	Representante del Estado Mayor de la Defensa Civil	1					
Provincia Ciego de Ávila (Proyecto 1)	Coordinador Provincial	1					
	Participantes del proyecto			2			
	Docentes		18				
	Familia		19				
	Alumnos					20	4 colectivos (34 alumnos/as)
Provincia Sancti Spiritus (Proyecto 1)	Coordinador/a Provincial	1					
	Coordinador/a municipal de Fomento	1					
	Especialista provincial del CITMA	1					
	Participantes del proyecto			23			
	Docentes		3				
Alumnos	1				31	1 colectivos (7alumnos/as en total)	
Provincia Santiago de Cuba (Proyecto 2)	Coordinador Provincial	1					
	Coordinador municipal de Il Frente	1					
	Participantes del proyecto			16			
	Docentes		34				
	Familia				3 grupos (21 personas)		
	Alumnos						7 colectivos (36 alumnos/as) y 16 individuales)
TOTALES		12	74	41	3 grupos (21 personas)	51	12 colectivos (77 alumnos/as) 16 individuales

Fuente: *Elaboración propia.*

Anexo 14.2. Cantidad de sujetos entrevistados según territorio y rol dentro de la intervención

Nivel	Actores entrevistados	sexo		TOTAL
		femenino	masculino	
Nacional	Oficial de programa educación UNICEF	1		1
	Coordinador Nacional		1	1
	Jefe de proyecto 1	1		1
	Jefe de proyecto 2		1	1
	Representante del Estado Mayor de la Defensa Civil	1		1
Provincial	Coordinador de Ciego de Avila		1	1
	Coordinador de Sancti Spiritus	1		1
	Especialista provincial del CITMA de Sancti Spiritus		1	1
	Coordinador Santiago de Cuba	1		1
Municipal	Coordinador de Il Frente	1		1
	Coordinador/a de Fomento		1	1
	Alumna participante del proyecto en Fomento	1		1
TOTALES		7	5	12

Fuente: *Elaboración propia.*

Anexo 14.3. Cantidad de actores institucionales según municipio, escuela, actor, sexo y técnica aplicada.

	ESCUELA	Alumnos			Familia			Docentes				
		Sexo			Sexo			Sexo				
		F	M	total	F	M	total	F	M	NR	total	
		Dibujo-Grupo focal			Encuesta			Encuesta F2F				
MUNICIPIO	Morón	Primaria "William Soler Ledea".	23	11	34				10	1		11
			Completamiento de frases			17	2	19				
		Secundaria "Francisco Gonzalo Marin"	9	11	20				7			7
			Dibujo-Grupo focal			Grupo focal						
	II Frente	Primaria Mártires del Moncada	10	10	20	8	1	9	11	2		13
		Primaria Emilio Bárcenas	10	6	16	8		8	11	2		13
		Especial Conrado Benítez García	6	10	16	2	2	4	6		2	8
	Fomento	Multigrado Ruta Escolar "Sabino Hernández"	5	2	7	-	-	-	2	1		3
			Completamiento de frases									
		ESBU Fidel Claro	17	14	31	-	-	-				
	Totales	80	64	144	35	5	40	47	6	2	55	

Anexo 14.4. Cantidad de participantes encuestados (online) según provincia, rol en el proyecto, municipio y sexo.

PROVINCIA	MUNICIPIO	SEXO			TOTAL
		Femenino	Masculino	NR	Total
Ciego de Ávila					
Docente	Morón	2			
<i>Total provincial</i>		2			2
Sancti Spiritus					
Coordinador/a institucional	Cabaiguán	1			1
Coordinador/a institucional	Fomento	1			1
Coordinador/a municipal	Fomento	1			1
Director/a institucional	Fomento	1			1
Docente	Jatibonico	1			1
Actor institucional (no docente)	Jatibonico	1			1
Coordinador/a municipal	Jatibonico		1		1
Coordinador/a municipal	Sancti Spiritus	1			1
Docente	Sancti Spiritus	1			1
Director/a institucional	Sancti Spiritus		1		1
Actor institucional (no docente)	Sancti Spiritus	1			1
Docente	Sancti Spiritus	1			1
Docente	Sancti Spiritus			1	1
Docente	Taguasco	1			1
Coordinador/a institucional	Trinidad		1		1
Coordinador/a institucional	Trinidad	1			1
Actor municipal	Trinidad	1			1
Actor municipal	Trinidad	1			1
Docente	Trinidad	1			1
Coordinador/a institucional	Yaguajay	1			1
Actor institucional (no docente)	Yaguajay	1			1
Actor municipal	Yaguajay	1			1
<i>Total provincial</i>		18	3	1	22
Santiago de Cuba					
Docente	Guamá	1			1
Coordinador/a municipal	Segundo Frente	1			1
Director/a institucional	Segundo Frente		1		1
Docente	Segundo Frente	1			1
Coordinador/a institucional	Songo - LaMaya	1			1
Coordinador/a municipal	Songo - LaMaya	1			1
Director/a institucional	Songo - LaMaya		1		1
Director/a institucional	Songo - LaMaya	1			1
Docente	Songo - LaMaya	2	1		3
Actor institucional (no docente)	Songo - LaMaya	1			1
Docente	Songo - LaMaya	1			1

Actor municipal	Songo - LaMaya	1			1
Coordinador/a institucional	Songo - LaMaya		1		1
Director/a institucional	Songo - LaMaya	1			1
<i>Total provincial</i>		12	4	0	16

