



Magíster en Evaluación de Programas y Políticas Públicas

Centro Superior de Estudios de Gestión

Universidad Complutense de Madrid

Evaluación de la Escuela de Ankalika, Madagascar.



Memoria de Máster

Magíster de Evaluación de Programas y Políticas Públicas

X Promoción. Curso 2011/2012

Mayo 2013

Alfonso Alejandro Casado

Tutor: Iván Touza Montero

Agradecimientos

Este ha sido un trabajo más largo y costoso de lo previsto. En cuanto uno se pone a navegar y buscar información se pierde por mil sitios interesantes y cuesta volver al trabajo productivo. El tiempo pasa y se escurre entre los dedos de una forma increíble. Siempre surge algo más urgente (o más interesante) por el camino que ayuda a posponer un día más el trabajo. Por ello doble agradecimiento a las personas que me han ayudado a sacarlo adelante. Por un lado agradecer a María Bustelo y Juan Andrés Ligerio la dedicación, el cariño y el buen hacer que vuelcan al Magíster, son una fuente de motivación. Por otro lado gratitud a los compañeros de curso que han sido una fuente de alegría y gozo durante el curso. Parece mentira que con una convivencia relativamente reducida se gaste un ambiente como este. El agradecimiento se extiende a alumnos de otras promociones como el caso de Eva Raboso que también ha contribuido a este trabajo aportando información que me ha sido útil y provechosa.

Agradecimiento también a José Luis Guirao, al que conocí un día de agosto de 2005 en Madagascar y que me mostró a Bel Avenir y la Fundación Agua de Coco y que me abrió la puerta a una serie de vivencias que no cambiaría por nada. Vivencias en Madagascar donde la vida, desprovista de cosas que tanto nos limitan aquí, se muestra desnuda en las alegrías, en las penas, en el contacto humano, en el relacionarse. Vivencias aquí, con la Malagasy Gospel un coro que transmite una fuerza y una alegría de vivir que te cala hasta lo más hondo. Al resto de los miembros de la organización que me han facilitado la información y los datos que les he pedido, especialmente a Stéphane por las horas en directo y con Skype dedicadas y los múltiples envíos de información.

En un plano más próximo al trabajo, agradecerle a Iván, mi tutor, el apoyo prestado. He hecho un *uso* muy asimétrico de él, nada al principio y mucho al final. Siempre ha estado dispuesto a la ayuda y al ánimo, es una pieza clave sin la cual acabar un trabajo de este tipo se antoja mucho más difícil.

Finalmente, y dejo lo más importante para el final, gracias a Auxi, mi mujer. Ella está siempre ahí con su generosidad, con su apoyo. En esto y en otras muchas facetas de la vida es una ayuda inestimable y una compañera incansable. GRACIAS.

Tabla de contenido

1	Introducción.....	1
1.1	Presentación.....	1
2	Motivación para evaluar.....	3
3	Definición del objeto.....	5
3.1	Historia.....	5
3.2	Ankalika, más que una escuela.....	7
3.3	Organización de los cursos.....	8
3.4	Estructura Escuela.....	9
3.5	Documentación del proyecto.....	11
4	Análisis del contexto.....	15
4.1	Madagascar.....	15
4.2	Perfil de País: Indicadores de Desarrollo Humano.....	16
4.3	Tulear.....	19
4.4	ONG Bel Avenir.....	21
4.5	Fundación Agua de Coco.....	23
5	Marco Teórico.....	26
5.1	Clasificación de las evaluaciones.....	26
5.1.2	Evaluaciones según el momento en que se realizan.....	26
5.1.3	Evaluaciones según quien las realiza.....	27
5.2	Enfoques.....	27
5.2.1	Evaluación según la teoría del cambio.....	29
5.2.2	Evaluación orientada a los stakeholders.....	30
5.2.3	Enfoque de evaluación orientado hacia el cambio o paradigma transformador.....	31
5.2.4	Enfoque de evaluación orientado por criterios finales o sumativos.....	31
5.3	Directrices de la Cooperación Española.....	33
6	Diseño de la Evaluación.....	36
6.1	Introducción.....	36
6.2	Seleccionar el objeto.....	36
6.3	Actores implicados en la intervención.....	37
6.4	Definir objetivos.....	39
6.5	Acotar el objeto.....	39
6.5.1	Árbol de problemas.....	40
6.5.2	Matriz de planificación del proyecto.....	42

6.6	Análisis de la evaluabilidad.....	48
6.7	Necesidades informativas.....	52
6.8	Preguntas de evaluación.....	53
6.9	Metodología de evaluación.....	61
6.9.1	Fase de análisis de documentación y censos.....	62
6.9.2	Fase de análisis cualitativo.....	62
6.9.3	Fase de análisis cuantitativo.....	63
6.10	Operacionalización.....	63
6.10.1	Entrevistas.....	63
6.10.2	Grupos focales.....	64
6.10.3	Estudios de caso.....	65
6.10.4	Cuestionario.....	65
7	Conclusiones.....	67
8	Bibliografía.....	68
Anexo I.	Tablas IDH Madagascar.....	70
Anexo II.	Datos estadísticos de Madagascar por UNICEF (2010).....	73

Índice de figuras

Figura 1.1 Fases de una evaluación.....	2
Figura 3.1 Primer año de la Escuela de Ankalika.....	5
Figura 3.2 Escuela de Ankalika en el 2006.....	6
Figura 3.3 Edificio de ampliación de primaria de Ankalika.....	6
Figura 3.4 Edificio de la Escuela de Secundaria de Ankalika.....	7
Figura 4.1 Gráfica de la evolución del IDH de Madagascar.....	17
Figura 4.2 Tendencia de los componentes del IDH de Madagascar desde el 2000 al 2012.....	17
Figura 4.3 Tendencia el IDH de Madagascar respecto a países similares.....	18
Figura 4.4 Tulear y la región de Atsimo-Andrefana.....	20
Figura 4.5 Casa típica de Ankalika.....	21
Figura 4.6 Vista de la sede principal de la ONG con trabajadores y beneficiarios.....	22
Figura 4.7 Estructura de la Red Agua de Coco.....	24
Figura 5.1 Enfoque integral de la evaluación de la cooperación española.....	34
Figura 6.1 Fases del diseño de la evaluación.....	36
Figura 6.2 Árbol de problemas de niños y jóvenes de Ankalika.....	41

Índice de tablas

Tabla 3.1 Equivalencia de los estudios en Madagascar con los españoles.....	9
Tabla 3.2 Maestros y cursos de la Escuela.....	10
Tabla 3.3 Profesores del College.....	10
Tabla 3.4 Personal de Administración y Servicios.....	11
Tabla 3.5 Relación de documentos recibidos de Bel Avenir y de la Fundación Agua de Coco para el diseño de la evaluación.....	14
Tabla 4.1 Evolución del IDH de Madagascar desde el año 2000.....	16
Tabla 4.2 Porcentaje de niños en situación de trabajo infantil.....	18
Tabla 4.3 Madagascar se encuentra en una de las peores posiciones en desnutrición infantil.....	19
Tabla 5.1 Comparativa de paradigmas de investigación social.....	28
Tabla 5.2 Diferentes aproximaciones evaluativas.....	29
Tabla 6.1 Mapa de actores y su participación en la evaluación.....	38
Tabla 6.2 Matriz de planificación. Objetivos y resultados.....	43
Tabla 6.3 Matriz de Planificación. Actividades.....	44
Tabla 6.4 Evaluabilidad. Calidad de la planificación.....	49
Tabla 6.5 Evaluabilidad. Existencia y disponibilidad de la información.....	50
Tabla 6.6 Evaluabilidad. Implicación de actores y contexto sociopolítico.....	51
Tabla 6.7 Análisis de Evaluabilidad.....	52
Tabla 6.8 Necesidades informativas expresadas por diferentes actores.....	53
Tabla 6.9 Matriz de evaluación.....	54
Tabla 8.1 Algunos datos del IDH de Madagascar.....	71
Tabla 8.2 Datos de UNICEF sobre Madagascar.....	80

Listado de acrónimos

AECID	Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
BA	Bel Avenir (ONG).
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo .
CE	Curso elemental.
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CIS	Centro de Investigaciones Sociológicas.
CISCO	Circonscription Scolaire.
CM	Curso medio.
CONGDE	Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo de España .
CP	Curso preparatorio.
DGPOLDE	Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo.
EDM	Enfants du Monde.
EEPA	Escuela de Educación Primaria de Ankalika.
EML	Enfoque del Marco Lógico.
FAC	Fundación Agua de Coco.
IDH	Índice de Desarrollo Humano.
MEPPP	Magister de Evaluación de Programas y Políticas Públicas.
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OE	Objetivo Especifico. Elemento del EML
OG	Objetivo General. Elemento del EML
PMA/PAM	Programa Mundial de Alimentos/ Programme Alimentaire Mondial.
TdR	Términos de Referencia. Especificación de las características de la evaluación.

1 Introducción.

1.1 Presentación.

Este trabajo se corresponde con la memoria del Magíster de Evaluación de Programas y Políticas Públicas MEPPP a partir de ahora), que he cursado con la Xª Promoción en el curso 2011/2012. Se trata de un requisito obligatorio para obtener la titulación de Magíster. Esta memoria debe consistir en un trabajo que demuestre los conocimientos y las capacidades que se han adquirido durante el curso y sobre todo consolidar esos conocimientos mediante un trabajo práctico.

Las posibilidades son múltiples, pero las más recomendadas son las de realizar una evaluación (completa o al menos a nivel de diseño) o realizar una metaevaluación (evaluar evaluaciones). Yo me he decantado por la primera alternativa.

La decisión de realizar una evaluación ha venido propiciada fundamentalmente por el interés en evaluar un proyecto real de desarrollo con el que estoy personalmente relacionado: la Escuela de Educación Primaria de Ankalika (EEPA) que es un barrio de Tulear¹, una ciudad de Madagascar. Esta Escuela de Ankalika ha sido creada por la ONG malgache Bel Avenir.

Dado que la realización de la memoria conlleva un considerable esfuerzo, he considerado que lo mejor es que sea un trabajo real y útil, y si encima se pone al servicio de una organización que no tiene capacidad de sufragar un trabajo de esta entidad, pues ¡doble beneficio! Por tanto dedicaré este trabajo a la Fundación Agua de Coco y a su contraparte en Madagascar la ONG Bel Avenir que son las organizaciones que han creado y dan soporte a este proyecto.

Esta memoria se acabará en una evaluación real, pero en su ciclo de vida hay una diferencia importante con las evaluaciones estándar. Una evaluación estándar suele partir de un documento denominado TdR (Términos de Referencia) que lo elabora el demandante de la evaluación y que especifica muchos de los elementos clave en la misma. Se trata de los objetivos de la evaluación, de la motivación de la misma, de las necesidades informativas, de plazos de tiempo, características requeridas en los evaluadores y un largo etc. Que puede variar de unas entidades o evaluaciones a otras.

También la elaboración del TdR suele ser indicativo de una cultura evaluadora y de que se cumplen unos mínimos en temas de planificación y documentación (aunque esto no es imprescindible, suele ser frecuente) que suelen facilitar el proceso del diseño y ejecución de la misma. La elaboración del TdR no formará parte de esta memoria, y además se realizará una evaluación en una Organización que la recibe por primera vez, por lo menos con la entidad que se espera de este trabajo. Previsiblemente esto impregnará toda la evaluación en múltiples aspectos. La organización no tiene muy claro que es lo que puede esperar de la misma. Los actores de las dos ONGs implicadas tendrán un papel más reducido que si hubieran elaborado los requerimientos de la misma. No estará organizado un grupo de personas específico para las tareas de entrega de información y colaboración en la misma, y seguramente un largo etc. que en estas fases iniciales son difíciles de atisbar.

El procedimiento a seguir en el desarrollo de esta evaluación constará de una serie de fases claramente definidas y que son aplicables a múltiples metodologías y ámbitos de la evaluación:

¹ Tulear se sitúa en el Suroeste de Madagascar y en muchos mapas aparece como Toliara que es su nombre en malgache, la lengua oficial de Madagascar.

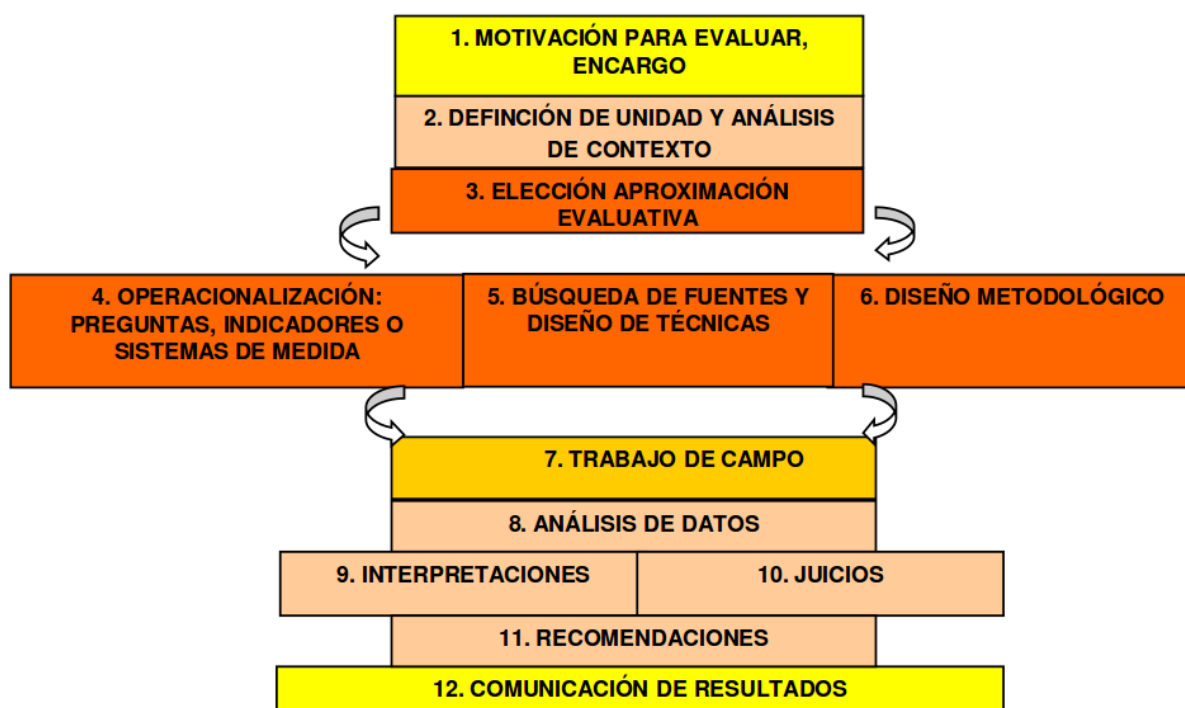


Figura 1.1 Fases de una evaluación

Fuente: Magíster de Evaluación de programas y políticas públicas. UCM

En la primera parte de este trabajo se abordarán las fases 1 a 6, que son las solicitadas para la obtención del título de magister. En una segunda parte se procurará realizar la evaluación completa.

2 Motivación para evaluar.

El motivo inicial para realizar este trabajo está condicionado por obligatoriedad de realizar esta parte práctica del Magister de Evaluación. Por otro lado se realiza para poner en práctica los conocimientos adquiridos (la mejor manera de asentarlos) y de paso para trasladar los beneficios de evaluar a un proyecto concreto.

Dado que se va a evaluar un proyecto en el campo de la Cooperación al Desarrollo (CD) voy a tomar la definición que hace el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de evaluación: *“una apreciación, tan sistemática y objetiva como sea posible, sobre un proyecto en curso o acabado, un programa o un conjunto de líneas de acción, su concepción, su realización y sus resultados. Se trata de determinar la pertinencia de los objetivos y su grado de realización, la eficiencia en cuanto al desarrollo, la eficacia, el impacto y la viabilidad. Una evaluación debe proporcionar unas informaciones creíbles y útiles, que permitan integrar las enseñanzas sacadas en los mecanismos de elaboración de las decisiones, tanto de los países de acogida como de los donantes”* (DGPOLDE, 2007, p. 18).

De ahí se infiere que la evaluación tiene una vertiente de enjuiciamiento pero también se desprenden dos vertientes muy positivas para los proyectos: la mejora por el mayor conocimiento global del proyecto evaluado y el aprendizaje global para los proyectos de ámbitos similares. Estas dos últimas vertientes se convierten en la principal motivación para la elaboración de esta memoria. Esta evaluación debería permitir alcanzar alguno de los siguientes propósitos:

- Ampliar el aprendizaje.
- Mejorar la gestión.
- Orientar la planificación.
- Incrementar la transparencia.
- Valorar la consecución de resultados.
- Valorar el impacto del proyecto (cambios a largo plazo).

Estos propósitos condicionarán la elección de metodologías y objetivos de la evaluación, y serán la motivación subyacente en todo el proceso.

Esta motivación podría aplicarse a muchos proyectos de desarrollo. Pero he elegido este en concreto por los lazos emocionales que tengo con el mismo. Tomé mi primer contacto con la ONG Bel Avenir sobre el terreno en el año 2005 en un encuentro fortuito con esta organización en Madagascar, y desde entonces me siento ligado a ella y a su contraparte en España la Fundación Agua de Coco. He visitado este proyecto en múltiples ocasiones. También he convivido con varias componentes la coral Malagasy Gospel, durante varias giras que han realizado en Europa. Por tanto se trata de un proyecto que conozco previamente con cierto detalle

La decisión de seguir las líneas de evaluación que marca el CAD, está motivada por la posibilidad de que este proyecto u otros de la ONG puedan ser financiados en un futuro por los mecanismos de ayuda del Estado Español. Más concretamente por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Este organismo a través del *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española* (DGPOLDE, 2007) define una metodología que es la que entiende como más adecuada para los proyectos de Desarrollo.

Aunque por cuestiones de calendario, no va a ser posible llevar a cabo la evaluación antes de la entrega de esta memoria, existe el propósito de realizarla en fechas posteriores.

3 Definición del objeto.

3.1 Historia.

El objeto de esta evaluación es el proyecto educativo materializado en la Escuela de Educación Primaria de Ankalika. Ankalika es un barrio de Tulear, ciudad relativamente grande ubicada en el Suroeste de Madagascar. Esta Escuela surge con tres propósitos: Eliminar o al menos reducir la **explotación laboral infantil**. Mejorar el **acceso a la educación**. Luchar contra la **desnutrición**.

La ONG Bel Avenir se crea y se implanta en Tulear en abril de 2003. En una primera fase se recorren los barrios y se detecta la problemática de los mismos. En el barrio de Ankalika se encontraron muchas peticiones de los padres en torno a la necesidad de una escuela para los niños/as. Hasta el momento la ocupación principal, en ausencia de escuelas, era el trabajo en las salinas y en la pesca. De hecho la asociación del barrio con las salinas es tan grande que en muchas ocasiones hablaremos de la **Escuela de las salinas** en lugar de Escuela de Ankalika.

En respuesta a esas peticiones se empieza con actividades de animación y se imparten las primeras actividades formativas y de ocio. Esto desemboca en la contratación de profesores y puesta en marcha de la Escuela en septiembre de 2004. Ésta empieza a funcionar de manera muy precaria en un almacén de sal construido de madera y con techo de chapa en septiembre de 2004. En ese curso escolar se imparte clase a 238 niñas/os divididos en tres niveles, con dos maestras y un maestro. La separación entre aulas se realiza con unos plásticos y dos ciclones en enero de 2005 arrancan parte del tejado, dándose las clases en esas condiciones durante muchos días. Para conocer más detalle, puede leerse el documento adjunto: *2005 Proyecto inicial Ankalika.pdf* que aparece en la carpeta *Documentos adjuntos* que está en el formato electrónico de esta memoria.



Figura 3.2 Primer año de la Escuela de Ankalika.

El curso 2005/2006 se consigue que 100 niños/as que han alcanzado un nivel básico de alfabetización accedan a una EPP (Escuela Pública de Primaria) que hay cerca del barrio, que selecciona a sus alumnos/as por medio de un examen por no tener capacidad para atender a todos los niños/as que lo solicitan. En la Escuela de Ankalika se matriculan 315 niños/as, lo que obliga a abrir turnos de mañana y tarde por la imposibilidad física de poder estudiar todos juntos.

Al finalizar este curso el proyecto fue reconocido con la obtención de una Mención Especial del premio de los Derechos del Hombre entregado por el Gobierno Francés. Este premio es el más valorado en cooperación del país galo².

En 2005 se produce un cambio de propietario del almacén de sal y el nuevo propietario lo reclama para su uso particular. Se consigue que lo siga cediendo hasta que se acabe el curso en julio del 2006. A partir de este problema se concreta el proyecto de construcción de una Escuela digna en el barrio. Para ello se consigue que las autoridades del barrio donen a la ONG un terreno de 50x35 m. Se presupuesta la nueva escuela en 48.700 Euros y se planifica terminarla en septiembre de 2006 para comenzar el nuevo curso escolar.



Figura 3.3 Escuela de Ankalika en el 2006.

Las obras concluyen a finales del mes de septiembre y el coste total ha sido de 43.761 Euros. Se ha construido una valla en todo el perímetro, un pozo, un edificio con oficina, almacén y cocina, otro sólo para almacén, un cobertizo para que los niños/as puedan comer y jugar bajo una sombra y el edificio principal que consta de 3 aulas con pupitres para 54/72 alumnos/as según se dispongan 3 o 4 alumnos/as por pupitre.



Figura 3.4 Edificio de ampliación de primaria de Ankalika.

La Escuela imparte los 3 primeros cursos de los 7 de que consta la enseñanza primaria en Madagascar (aunque recientemente se ha reducido a 5). Esto creaba la necesidad de poder dar continuidad a los alumnos/as que acaben el tercer curso. Por ello se crea un nuevo proyecto de ampliación en cuatro aulas para dar el ciclo de primaria completo. Este proyecto se aborda en el año 2008 y se ejecuta durante 2008/2009 inaugurándose la ampliación en el curso 2009/2010. A

² Este premio lo entrega la Comisión Nacional Consultativa de los Derechos Humanos (CNCDH) normalmente en la persona del Ministro Francés de asuntos exteriores.

pesar del crecimiento la demanda es tan elevada que siguen haciéndose dos turnos (uno de mañana y otro de tarde) para poder atender a todos los alumnos/as que lo solicitan.

En el año 2012 se Inaugura una Escuela de Secundaria en Ankalika. Entre otras instalaciones dispone de cuatro aulas para los 4 cursos de este nuevo nivel.



Figura 3.5 Edificio de la Escuela de Secundaria de Ankalika.

Las familias de los alumnos deben participar con los costes de escolarización de los niños, pues pagan 800 Ariarys mensuales, lo que equivale a unos 30 céntimos de Euro. Esto a nivel de ingresos de la Escuela es una cantidad muy pequeña, pero para algunas familias puede ser coste considerable. No obstante se constata que esa cantidad hace que las familias se responsabilicen más de los estudios de sus hijos y que valoren más la Escuela. Prácticamente no existen casos de abandono por problemas de pago según indica Bel Avenir.

Una novedad en la financiación de la Escuela ha venido de la mano de Partage, uno de los principales financiadores de la misma. Hasta ese momento los financiadores donaban sus fondos a la ONG sin singularizar en ningún niño. Partage funciona con apadrinamientos, lo cual ha añadido mayor complejidad en la gestión, pues los padrinos quieren fotos, cartas e informes de los niños, lo cual ha incrementado el gasto en gestión. No obstante el dinero que llega beneficia a todo el conjunto de la Escuela.

3.2 Ankalika, más que una escuela.

Madagascar (como se describirá más adelante) tiene severos problemas en atención a la salud y nutrición, problemas medioambientales, etc. A consecuencia de todo esto, además de las clases impartidas con los contenidos oficiales de la enseñanza primaria, se realizan otras actividades accesorias que intentan completar la formación con otros conocimientos y servicios.

Otra dimensión del proyecto es la de la lucha contra la desnutrición infantil. Un elemento sustancial de dicha lucha es el comedor escolar, en el que se les suministra una comida diaria enriquecida con EFL³. Detrás de este comedor escolar hay todo un proyecto de seguimiento a todos los niños de estatura, peso y diámetro del brazo.

Si aparece un problema de desnutrición se aborda con un plan de choque a base de sobres de PlumpyNut (un preparado a base de mantequilla de cacahuete) que recupera la mayoría de los casos en dos o tres meses de tratamiento. Dado que el problema de desnutrición no suele ser un problema aislado de una persona de la familia, se procede a visitarla. La ayuda se extiende suministrando los sobres a sus hermanos menores de 5 años si también presentan problemas de desnutrición y a la madre si está embarazada.

En atención al medioambiente, Bel Avenir tiene un proyecto formado por dos centros educativos medioambientales que se hallan en Mangily, localidad situada 22 Km al norte de Tulear. Se denominan Mangily Plage y Mangily Forêt en los que los niños asistentes tienen una estancia/campamento de una semana y hacen unas actividades extraescolares relacionadas con el medioambiente, la higiene, la salud y los derechos de la infancia. Los niños de Ankalika se benefician de este proyecto.

Otros de los proyectos de los que se beneficia el alumnado son las proyecciones escolares y las salidas pedagógicas (estos proyectos tienen como beneficiarios a los alumnos de colegios públicos de Tulear además del colegio de Ankalika). Con estas actividades se pretende complementar la formación del alumnado en diferentes aspectos: Medioambiente, salud, género, derechos del niño.

3.3 Organización de los cursos.

El mapa de cursos en Madagascar se inició como copia del sistema francés (potencia colonizadora de la isla), este modelo se modificó a inicios de la década del 2000 ampliando la enseñanza primaria a 7 cursos. Ha sido con esa estructura curricular con la que se ha diseñado la Escuela, y por eso hay 7 aulas para primaria, tres aulas construidas en la primera fase y cuatro más que se construyeron con la ampliación. A raíz del golpe de estado de 2009 el cambio de gobierno también ha supuesto un cambio de la estructura educativa, volviendo a imitar más exactamente el sistema francés de 5 cursos de primaria. En estas circunstancias se imparten los 5 cursos y una de las aulas se dedica a un grupo de recuperación para ayudar más específicamente a aquellos que tienen problemas de aprendizaje. Para cada curso existe una denominación francesa y otra más usada en Madagascar, que va de 11^º a 1^º. Aunque a nivel oficial es la nomenclatura francesa la utilizada.

³ EFL (Extraits Foliaires de Luzerne) Producto presentado en forma de polvo verde. Se añaden 10 gr en las comidas. Aportan: - Todas las necesidades de vitamina A, - 87% de las de hierro, - 40% de las de vitamina E, - 25% de las de calcio, - 30% de las de proteínas.

Etapa	Sist. francés	Malgache 7 años	Malgache 5 años
		13º	
		12º	
Enseñanza primaria (École élémentaire)	CP	11º	CP1
	CE1	10º	CP2
	CE2	9º	CE
	CM1	8º	CM1
	CM2	7º	CM2
Enseñanza secundaria (Collège)	6ème	6º	6ème
	5ème	5º	5ème
	4ème	4º	4ème
	3ème	3º	3ème
Bachillerato (Lycée)	2nde	2º	2nde
	1ère	1º	1ère
	Terminal	Terminal	Terminal

Etapa	Equivalente español
Enseñanza primaria	1º
	2º
	3º
	4º
	5º
	6º
Enseñanza secundaria	1º ESO
	2º ESO
	3º ESO
	4º ESO
Bachillerato	1º Bach.
	2º Bach.

Tabla 3.1 Equivalencia de los estudios en Madagascar con los españoles.

Fuente: Bel Avenir.

Aunque queda fuera de esta evaluación, indicar que se ha creado un proyecto de construcción de un college (instituto de enseñanza secundaria) para dar continuidad a los alumnos/as que acaban la primaria. Este proyecto se finalizó en 2012 para poder inaugurar el curso 2012/2013 y se está cursando ya el primer curso de secundaria que se irá completando en cursos sucesivos hasta cubrir todo el ciclo.

También está en proyecto realizar una École Maternelle (Escuela de Educación Infantil) para poder acoger a los niños/as antes de la fase de primaria.

3.4 Estructura Escuela

La Escuela de Ankalika es un proyecto de la ONG Bel Avenir, que es una ONG Malgache fundada en abril de 2003. Está presidida por Mme. Volanjary Madio Hélène que se apoya en un Director Técnico: D. José Luis Guirao Piñeiro y un Consejero Administrativo y de Finanzas Msr Stephan Hamouis. Bel Avenir tiene varios 'volets' (ámbitos de trabajo): Volet social, volet éducatif, volet sanitaire y volet environnemental (ámbitos social, educativo, sanitario y medioambiental). El responsable del volet éducatif (Eje de actuación educativo) es Paul Sierra. Aunque en 2012 ha dejado el puesto vacante y está sin sustituir.

La Escuela de Ankalika dispone en este curso 2012/2013 del siguiente personal:

Dirección:

Directora: Mme. Volanjary Madio Hélène.

Directora administrativa: Mme. Laurette Ida Tahintsoa.

Personal docente y no docente:

Escuela primaria					
CLASE CP1	CLASE CP2	CLASE CE	CLASE CM1	CLASE CM2	ADAPTACION
Mme ISABELLE	Mme BEATRICE	Mme CLARA	Mr MALAGA	Mme RUEULLE	Mr DAMY
CP1A : 64	CP2A : 65	CEA : 65	CM1A : 62	CM2:66	CP1 : 47
CP1B : 64	CP2B : 65	CEB : 63	CM1B : 63		CP2 : 47

Tabla 3.2 Maestros y cursos de la Escuela

Fuente: Bel Avenir.

La clase de adaptación recoge al alumnado con dificultades para los estudios y que no siguen el ritmo de una clase normal

Escuela secundaria (College) cursos 6º y 5º este año.		
Malgache y francés	Matemáticas, Física y Ciencias de la Tierra	Historia, Geografía e Inglés
Mme YVONNE	Mme ANNICK	Mr ELYSE

Tabla 3.3 Profesores del College

Fuente: Bel Avenir.

Personal administrativo y de servicios	
Cocineras:	Mme LAPROUZE.
	Mme ZEMINA.
	Mme KATIZA.
	Mme MARCELLIA.
Animadoras IDC:	Mlle. FABIENNE.
	Mlle. HAINGO.
Logística:	Comedor escolar: Mr EDSON.
	Suplementos alimentarios: Mr MATHIEU.
	Mantenimiento: Mr DANIEL.
Vigilante nocturno:	Mr SAMBO.

Tabla 3.4 Personal de Administración y Servicios.

Fuente: Bel Avenir.

Esto hace que la Escuela disponga de un total de **21 personas contratadas** (2 en dirección, 9 personal docente y 10 PAS).

Durante este curso están matriculados **un total de 825 alumnos** cubriendo todos los niveles.

3.5 Documentación del proyecto

El esquema general de cómo se desarrolla un proyecto debería ser el siguiente: Una organización llega a una comunidad. Realiza un estudio de los problemas existentes. En función de los problemas encontrados plantea una serie de objetivos generales y específicos. Crea una serie de actividades para alcanzar los objetivos planteados. Planifica con alguna herramienta como puede ser el Enfoque de Marco Lógico (EML) la enumeración de actividades, les asigna recursos económicos y humanos especificando los tiempos que deben durar y los indicadores que permitan conocer la evolución del conjunto. Aplica la planificación y recursos y evalúa los resultados alcanzados. Este es un ejemplo característico del ciclo de vida de un proyecto o un programa típico respaldado por una organización que suele ser en general grande y con años de experiencia en el terreno.

Otra alternativa es que una organización (generalmente de tamaño medio o pequeña) llega al terreno, detecta los problemas presentes en la comunidad y se pone en marcha para lanzar a cabo un pequeño proyecto que pretende paliar dichos problemas. Si el proyecto empieza a producir resultados, comienza a crecer y extenderse y se lanza una búsqueda de más recursos para mantenerlo. Es frecuente que durante ese proceso se comience a realizar documentos que formalizan los procesos que ya están funcionando. Esta ha sido la evolución del proyecto en este caso.

Se observa una evolución en cuanto a la cantidad y calidad de los documentos a medida que transcurren los años. El primer informe de la Escuela de Ankaliika es un documento compuesto de una fotografía por página con textos alusivos a la misma y en la que se describe el cómo ha funcionado el proyecto durante 2004. En años sucesivos se van creando múltiples documentos para cada curso con diferentes objetivos: Presupuestos de proyectos, Presentación del proyecto a financiadores. Informes sobre cursos terminados. Proyectos pedagógicos.

A medida que pasan los años los documentos son más completos y rigurosos. En cualquier caso se echa en falta una planificación de la documentación que debe existir cada año. No todos los años se generan los mismos documentos, ni tienen los mismos contenidos. Tampoco se observa que exista una estructura de personas responsables de la elaboración de documentos.

Al final se ha seleccionado un subconjunto de todos los documentos recibidos, que contiene aquellos que pueden ser significativos para este proceso evaluativo. Se echa en falta un mayor rigor en el uso de las herramientas de planificación de proyectos. Se observa que se ha utilizado el Enfoque de Marco Lógico, pero los problemas, objetivos y acciones deberían estar mejor estructurados y jerarquizados para poder aplicar todas las herramientas evaluativas de una forma más directa y simple, y poder sacarle más provecho a este trabajo.

A continuación se muestra la tabla 3.5 que contiene la relación de documentos recibidos. Estos documentos provienen tanto de Bel Avenir como de la Fundación y son el resultado de reiteradas peticiones en varias fases del diseño de esta evaluación. Existen algunos vacíos, sobre todo en los años 2006 y 2007. Me comentan que por esas fechas casi todo se hacía en papel y no hay facilidad para la entrega de los mismos, aunque probablemente tampoco aportarían mucha información para la evaluación actual.

Todos esos documentos se adjuntan en una carpeta adicional llamada *Documentos adjuntos*, con los nombres que se indican en la tabla. Esa carpeta incluirá además otros documentos que se han obtenido externamente, como informes sobre el IDH, de UNICEF, etc. Obviamente todo ello en la versión electrónica de esta evaluación.

Documentación recibida del proyecto			
Año	Fuente	Nombre fichero	Descripción (nº de páginas)
2005	BA	2005 proyecto Ankaliika.pdf	Se trata de una serie de diapositivas con textos describiendo el curso 2004/2005 (28p.)
2005	BA	2005 proyecto cantina escolar para EDM.pdf	Proyecto presentado a EDM (Enfants du Monde) para la financiación del comedor escolar. Es una breve presentación del proyecto y un presupuesto detallado. (12p.)
2005	BA	2005 solicitud PAM.pdf	Breve presentación del proyecto la financiación del comedor escolar para por el PAM (9p.)
2008	FAC	2008 solicitud general.pdf	Breve presentación del proyecto la financiación del comedor escolar. (5p.)
2008	BA	Bilan de l'année scolaire 2007-2008.doc	Presentación de los resultados del curso 2007/2008. (11p.)
2008	BA	FICHE DE RENSEIGNEMENTS Ankaliika feb09.doc	Proyecto pedagógico para la Escuela de Ankaliika durante el curso 2008/2009 (6p.)
2009	FAC	Proyecto ampliación escuela de las salinas 2009.pdf	Proyecto de ampliación de la Escuela de Primaria de Ankaliika. Formalizado con objetivos, resultados, indicadores y actividades. (43p.)
2009	FAC	PROYECTO Ankaliika 2009.pdf	Proyecto de la Escuela para el curso 2009/2010. Presentado para la financiación por parte de Cajamar. Formalizado con objetivos, resultados, indicadores, fuentes de verificación y actividades. (45p.)
2010	FAC	2010 cantina escolar Coviran.pdf	Presentación del proyecto a Supermercados Coviran. Tiene cierta formalización de objetivos y resultados (7p.)
2010	BA	Bilan 2009-2010 Ecole des Salines small.pdf	Presentación de los resultados de la Escuela de Ankaliika en el curso 2009/2010 y proyecto del curso 2010/2011. No existe un EML (30p.)
2010	BA	Bilan janvier-juin 2010.doc	Resumen de asistencias a clase en los meses de enero a junio de 2010. (2p.)
2010	FAC	informe final kit escolar 2010.pdf	Informe final de la campaña de Kits Escolares del año 2010. (8p.)
2011	FAC	memoriafac2010_es.pdf	Memoria de la Fundación del año 2010 (38p.)
2011	BA	2011 01 a 06 fichas seguimiento mensual.pdf	Resultado de escanear las fichas de funcionamiento mensual de la Escuela desde enero a junio. (6p.)
2011	BA	Suivi parrainages jan-jul2011.pdf	Resultado de escanear las fichas de funcionamiento mensual de la Escuela desde enero a julio para entregar a Partage, uno de los financiadores de la escuela, que trabaja en forma de apadrinamientos. (7p.)
2011	FAC	2011 proyecto lucha malnutrición Cajasol.pdf	Proyecto para reducir la malnutrición infantil. Aparte de las escuelas, abarca otros proyectos como los comedores sociales. Tiene una descripción de objetivos, indicadores, fuentes de verificación y actividades. (35p.)
2011	BA	College Annexe 1 _ Cadre Logique 2011.xlsx	Matriz de planificación del proyecto de la Escuela de Ankaliika. (1p.)
2011	BA	Rapport bourses scolaires 2011.docx	Informe sobre las Becas escolares concedidas para el curso 2010/2011 (4p.)

Documentación recibida del proyecto			
Año	Fuente	Nombre fichero	Descripción (nº de páginas)
2011	BA	Rapport_partage_2011	Informe global de la ONG Bel Avenir, primer semestre de 2011 (19p.)
2012	FAC	memoriafac2011_es.pdf	Memoria de la Fundación del año 2011 (30p.)
2012	BA	Ecole Maternelle Annexe 1_Cadre logique du projet.pdf	Matriz de planificación del proyecto de la Escuela maternal de Ankalika. (1p.)
2012	BA	Ecole Maternelle des Salines Demande de co-financement.docx	Descripción del proyecto de la Escuela maternal de Ankalika. Para financiadores (11p.)
2012	BA	Rapport_partage – Janvier 2012.pdf	Informe global de la ONG Bel Avenir, segundo semestre de 2012 (19p.)
2012	BA	Rapport_Semestriel_Partage_Juin_2012.pdf	Informe global de la ONG Bel Avenir, primer semestre de 2012 (20p.)
2012	BA	Rapport Partage BA Année 2012.pdf	Descripción global del contexto, información sobre el curso 2011/2012 y primeras cifras del 2012/2013. (36p.)
2013	BA	RESULTAT TEST DE POS BELAVENIR OK.pdf	Resultado del test de capacitación de los docentes de la Escuela (3p.)
2013	BA	Ecole Maternelle des Salines Projet Pédagogique .docx	Proyecto pedagógico para la Escuela maternal durante el período 2013/2015 (11p.)

Tabla 3.5 Relación de documentos recibidos de Bel Avenir y de la Fundación Agua de Coco para el diseño de la evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

4 Análisis del contexto.

4.1 Madagascar

La República de Madagascar (Repoblikan'i Madagasikara) es una isla de 587.040 km² (la más grande de África y la cuarta más grande del mundo) que se encuentra rodeada íntegramente por el océano Índico. Está separada del resto del continente por el canal de Mozambique. Tiene una población de algo más de 20 millones de habitantes que pertenecen a 18 etnias que están repartidas por todo el país y que conviven de forma armoniosa entre ellas.

Formalmente es una República democrática, aunque las últimas elecciones fueron en 2005 donde salió reelegido por segunda vez Marc Ravalomanana. En el año 2009 se produce un levantamiento popular dirigido por Andry Rajoelina, alcalde de la capital Antananarivo (frecuentemente referida únicamente como *Tana*) en el que a lo largo de varios días se producen casi un doscientos muertos⁴. Rajoelina se hace con el poder y funda la *Alta Autoridad de la Transición*. Anuncia que modificará la Constitución y que convocará elecciones en dos años. La comunidad internacional retira los fondos de ayuda al desarrollo, atendiendo únicamente la ayuda humanitaria. La Unión Africana, suspendió la membresía de Madagascar el 20 de marzo de 2010⁵. Se han producido anuncios de elecciones en sucesivas ocasiones, pero no se han llevado a cabo. La próxima convocatoria es para julio del 2013.

Con la ayuda internacional severamente recortada, los presupuestos del Estado se dedican al pago de los funcionarios y de la Deuda Exterior. Esto provoca que se haya recortado mucho en inversiones y mantenimiento, lo que está deteriorando gravemente la situación interna del país. Esta crisis política unida a la crisis económica que existe en Europa ha desencadenado una serie de problemas en Madagascar⁶:

- Subida de los precios de productos de primera necesidad de un 10%. La más alta en los últimos 10 años.

- Ralentización económica que afecta gravemente a los ingresos de los hogares malgaches. Muchas personas han tenido que volver a realizar trabajos informales que en malgache se denominan Kibaro.

- Reducción de las aportaciones de los grandes donantes. Por ejemplo el PMA (Programa Mundial de Alimentos) anunció el cese de entrega de alimentos para el sur de Madagascar a partir de finales de enero de 2013. En el mes de febrero se dejó de recibir ayuda, aunque se anuncia su vuelta para el mes de mayo.

- Un aumento de actos delictivos contra la propiedad y las personas, a los que no hacen frente eficazmente las fuerzas de seguridad que son incompetentes y corruptas en muchos casos.

- La corrupción está echando raíces en el comportamiento de las autoridades y ello se propaga al ejército, los funcionarios y la población. Todo ello a pesar de la actividad de la agencia anticorrupción (Bianco) y que genera gran desconfianza entre la población y los servicios públicos.

⁴ Ver artículo MADAGASCAR: Appeal launched despite political uncertainty, en la revista INRI, que es un proyecto de: UN Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. <http://www.irinnews.org/Report/83838/MADAGASCAR-Appeal-launched-despite-political-uncertainty> Consultado en abril de 2013.

⁵ Ver artículo <http://www.independent.co.uk/news/world/africa/african-union-suspends-madagascar-over-coup-1649967.html>. Consultado en abril de 2013.

⁶ Relación de problemas obtenidos en el documento: Rapport Annuel 2012 – Partenariat Partage // Bel Avenir que se acompaña con los documentos complementarios de esta memoria.

-Las huelgas y la desorganización de la Educación malgache. Debido a los problemas en los pagos a profesores, médicos, magistrados, etc. que han tenido, incluso, meses de duración. Esto afecta gravemente al funcionamiento de muchas instituciones. En la Universidad este ha sido un año prácticamente en blanco.

Además la isla está en una zona en la que se producen varios ciclones cada año que causan grandes daños. El último ciclón importante se ha producido en el mes de febrero de este año (el ciclón Haruna) afectando especialmente a la ciudad de Tulear (donde se encuentra la Escuela de Ankaliika) produciendo decenas de muertos y desaparecidos y dejando a unas 20.000 personas sin hogar.

Por tanto la situación del país está en franco retroceso del que no se atisban posibilidades de recuperación hasta que no se solucione la crisis política.

4.2 Perfil de País: Indicadores de Desarrollo Humano

El Índice de Desarrollo Humano IDH es una medida creada en 1990 por Naciones Unidas y es una alternativa a las mediciones convencionales del desarrollo nacional como el nivel de ingresos y la tasa de crecimiento económico. El IDH representa el impulso de una definición más amplia del bienestar y ofrece una medida compuesta de tres dimensiones básicas del desarrollo humano: salud, educación e ingresos.

El índice de desarrollo humano de Madagascar es 0,483, lo que le coloca en la posición 151 de un total de 187 países, dentro del grupo que la ONU denomina como Desarrollo humano bajo.

Año	Madagascar	Desarrollo humano bajo	África subsahariana	Mundo
2012	0.483	0.466	0.475	0.694
2011	0.483	0.464	0.472	0.692
2010	0.484	0.461	0.468	0.690
2009	0.485	0.455	0.463	0.685
2008	0.486	0.448	0.456	0.683
2007	0.478	0.442	0.449	0.678
2006	0.472	0.432	0.440	0.672
2005	0.467	0.424	0.432	0.666
2000	0.428	0.385	0.405	0.639

Tabla 4.6 Evolución del IDH de Madagascar desde el año 2000.

Fuente: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

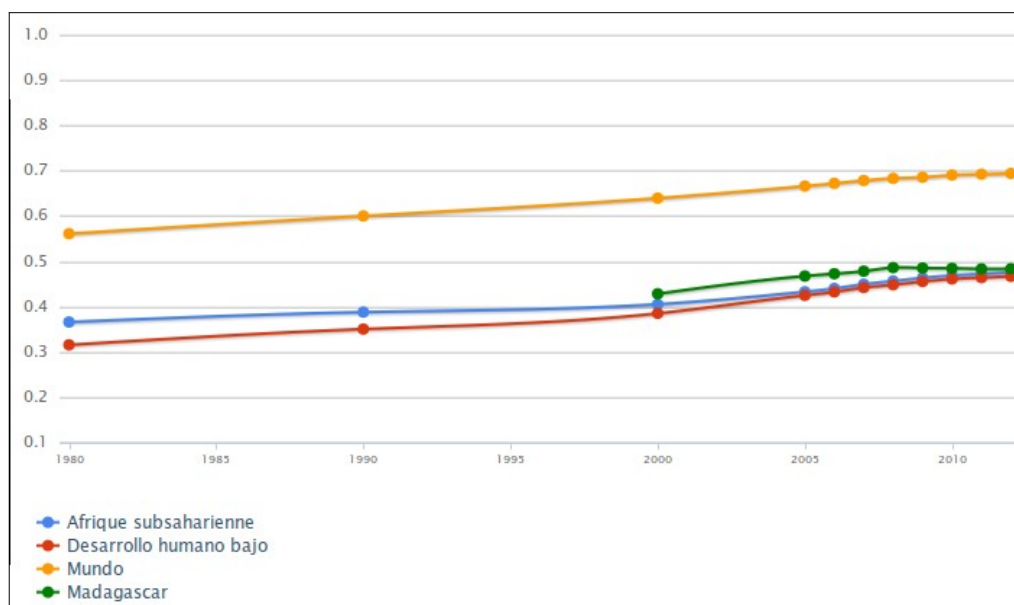


Figura 4.6 Gráfica de la evolución del IDH de Madagascar.

Como se ve en la gráfica de la evolución del IDH la situación en Madagascar se encuentra actualmente estancada, mientras que la tendencia general es ascendente. Además en la siguiente figura se observa que la Renta Per Cápita está en descenso y que el IDH se mantiene gracias a otros factores como el aumento de la esperanza de vida.

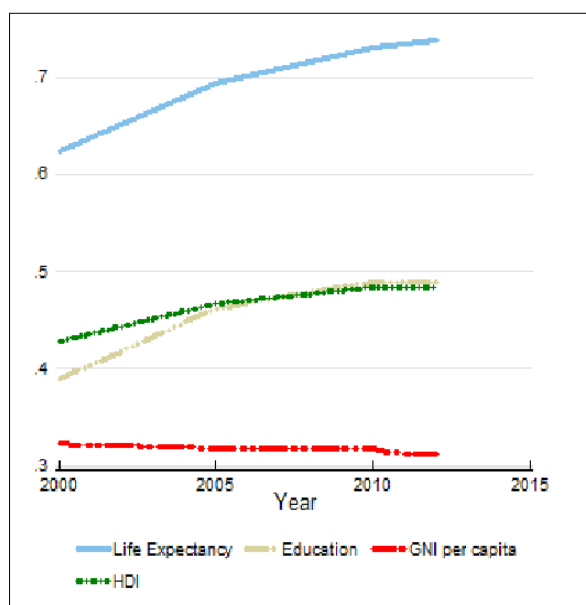


Figura 4.7 Tendencia de los componentes del IDH de Madagascar desde el 2000 al 2012

En la siguiente gráfica se muestra la evolución del IDH comparándolo con el de dos países del mismo entorno y con un IDH igual al de Madagascar en el año 2000. En esta figura es muy notorio el parón producido en el año 2009.

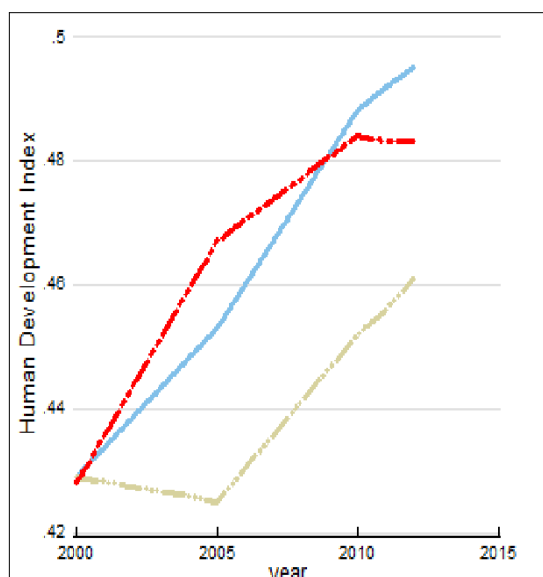


Figura 4.8 Tendencia el IDH de Madagascar respecto a países similares.

Una de las lacras que asola la mayor parte de los países en desarrollo y los países empobrecidos es la **explotación laboral infantil**.

No todo el trabajo efectuado por menores debe ser clasificado como trabajo infantil. Este término se utiliza para definir aquel trabajo que priva a los niños, niñas o adolescentes de su infancia, su potencial y su dignidad, y que es nocivo para su desarrollo físico, psicológico y emocional.

De los datos procedentes de UNICEF (2011) se muestra la siguiente tabla en la que se sitúa el trabajo infantil en el entorno del 28 % (que aún siendo grave, está en un punto menos que la media africana) y que supone que trabajan más de un millón de niños en la isla.

Trabajo infantil (5 a 14 años) 2000–2009*			
	total	hombre	Mujer
África (Sin incluir Nigeria)	29	30	28
Madagascar	28	29	27

Tabla 4.7 Porcentaje de niños en situación de trabajo infantil.

Fuente: UNICEF.

Otro de los graves problemas del país está relacionado con la **malnutrición**, especialmente la infantil. La malnutrición presenta diferentes problemas y carencias que se usan para cuantificar el problema. Se habla de malnutrición o infrapeso (bajo peso para la edad), retraso en el crecimiento (baja estatura para la edad) y emaciación (bajo peso para la altura). Con frecuencia se usan los términos en inglés equivalentes: underweight, stunting y wasting.

La situación de Madagascar es muy mala en este aspecto. Según un ranking de Index Mundi (<http://www.indexmundi.com/>) basados en los datos del Banco Mundial y la OMS Madagascar se encuentra en una de las posiciones más bajas a nivel mundial.

Malnutrición. Retraso en el crecimiento. Niños menores de 5 años			
Posición	País	%	Año
1	Afghanistan	59.30	2004
2	Burundi	57.70	2005
2	Timor-Leste	57.70	2010
2	Yemen	57.70	2003
5	Niger	54.80	2006
6	Rwanda	51.70	2005
7	Ethiopia	50.70	2005
8	Nepal	49.30	2006
9	Madagascar	49.20	2009
10	Guatemala	48.00	2009

Tabla 4.8 Madagascar se encuentra en una de las peores posiciones en desnutrición infantil.

Fuente: a partir de datos de UNICEF.

4.3 Tulear

Tulear hace referencia a la ciudad que es capital de la región del Sudoeste de Madagascar Atsimo-Andrefana, que es una de las regiones más grandes del país, situada en la costa oeste de Madagascar, a 930 km al suroeste de Antananarivo, la capital. La más pobre del país según las últimas encuestas de índice de pobreza de Madagascar, realizadas por la agencia de desarrollo de Naciones Unidas.

La ciudad cuenta con unos 200.000 habitantes. Las condiciones de vida de la mayoría de la población son duras: sólo un 30 % viven en construcciones estables, mientras la mayor parte habita en cabañas de paja, sin luz, agua, alcantarillado, o algún otro equipamiento básico. El paro afecta a más del 40 % de la población, centrándose en las mujeres, que sobreviven gracias al sector informal, a través de pequeñas ventas, tareas domésticas,...

Más de la mitad de la población de esta parte del país son niñas y niños de menos de 12 años, en edad escolar. La juventud de la ciudad no está escolarizada y trabaja la mayor parte del día para ayudar a sus familias, no tienen ninguna forma de distracción.

El acceso a la educación es igualmente difícil. El analfabetismo afecta al 18 % de la gente, existe un alto índice de absentismo escolar, tanto entre el alumnado como entre el profesorado, que está escasamente cualificado y recibe sus pagas con mucho retraso. Esta situación es peor en el caso de las niñas, que encuentran muchas dificultades en su contexto familiar para terminar la escuela primaria, y acceder a la secundaria.



Figura 4.9 Tulear y la región de Atsimo-Andrefana.

Se estima que además entre el 30% y el 50% de las mujeres y niñas prostituidas en Madagascar tienen entre 10 y 17 años, y el propio Ministerio de Turismo de Madagascar reconoce que un 25% de los trabajadores sexuales de Tulear son menores de 18 años, aunque los datos no oficiales incrementan esta cifra. Existe un número creciente de clientes extranjeros, debido a que Tulear es una ciudad turística, pero hoy en día la mayor parte de la prostitución infantil y juvenil se da entre los habitantes de los barrios. En particular, las familias consideran muy a menudo a las niñas como una fuente de ingresos, en un contexto de extrema pobreza. La actividad sexual se considera a menudo como un asunto de índole privada, y las comunidades se muestran reacias a actuar e intervenir en los casos de explotación sexual.

No existe ninguna infraestructura pública o privada que ofrezca a los y las menores espacios de ocio saludable, por lo que estos pasan la mayor parte del tiempo en la calle. Esto les acerca a riesgos y malos hábitos como la delincuencia, la prostitución o el consumo de drogas, empeorando la situación de grave precariedad que viven en sus familias.

Las escuelas públicas y privadas sufren grandes necesidades, de material pedagógico, de personal, de espacio...y los menores frecuentemente trabajan para ayudar a sus familias. Esto hace que el índice de escolaridad sea muy bajo, y el absentismo y el fracaso escolar sean habituales. Esta situación problemática se intensifica en el caso de los niños y niñas que padecen alguna discapacidad, tanto física, como psicológica o sensorial.



Figura 4.10 Casa típica de Ankaliika.

Las personas discapacitadas en Madagascar sufren una gran exclusión social, debida principalmente a los fuertes tabúes de la cultura local con respecto a las discapacidades. En el caso de los niños y niñas, los índices de fracaso escolar y absentismo son mucho mayores cuando existen discapacidades, ya que la escuela no está adaptada a sus necesidades, y frecuentemente, el profesorado no cuenta con formación suficiente para abordar el reto de su educación. A esto se suman los tabúes anteriormente mencionados, que hacen muy difícil la integración de los niños y niñas discapacitados con el resto de sus compañeros.

4.4 ONG Bel Avenir

La ONG Bel Avenir se constituyó el 09/04/2003. Según el artículo 2º capítulo 1 de sus estatutos: *“Los objetivos de la ONG están destinados a mejorar y proporcionar una mayor protección a todas las personas de Madagascar a través de la realización de programas sociales, educativos, culturales, y la facilitación de proyectos de creación de empleo; por medio de la realización de trabajos hechos por esta misma asociación, y por medio de la aportación de recursos con el único objetivo de favorecer la protección de todas las personas en Madagascar”.*

Bel Avenir es una organización integral; además de una extensa experiencia en el ámbito educativo, su programa de intervención trabaja también en el sector laboral, sanitario, nutricional y social; con un equipo de más de 125 trabajadores locales, y un programa de voluntariado que recibe aproximadamente 80 personas cada año, provenientes de toda Europa.

En base a este trabajo ha sido reconocida en el año 2005 con el **PREMIO DE DERECHOS HUMANOS DE LA REPÚBLICA FRANCESA**. Este premio lo entrega el Primer Ministro de Francia y es de los más prestigiosos del país en el ámbito de la cooperación al desarrollo.

Su domicilio o sede local está en el Cinéma Tropic, Boulevard Gallieni s/n, 610 Tulear. Madagascar. Teléfono y FAX: +261 120 944 38 42.



Figura 4.11 Vista de la sede principal de la ONG con trabajadores y beneficiarios.

Estructura: La Asamblea General es el órgano superior de la ONG Bel Avenir, los miembros que la componen son:

- Presidente: VOLANJARY Madio Hélène.
- Secretaria: RAZAFITSIHADINOINA Jeannot Herménégilde.
- Tesorera: YVETTE Solange Florentine.
- Miembro: MANAMBISTARA.

El Consejo Directivo es el órgano ejecutivo de la Asamblea General, y está compuesto por el conjunto de los miembros de ésta, acompañados de personas con experiencia profesional en el mundo del desarrollo. Este Consejo atribuye cada año la gestión y realización de los objetivos de la ONG a un equipo de gestión compuesto por:

- Presidente: VOLANJARY Madio Hélène.
- Director General: GUIRAO José Luis.
- Consejero Técnico-Financiero: HAMOUIIS Stéphane.

El Equipo de gestión tiene la responsabilidad cada año de realizar los objetivos y de respetar los valores éticos de la ONG Bel Avenir.

Además del personal de dirección y gestión de Programas, la ONG dispone de un equipo asalariado encargado de las prestaciones y de la ejecución de las actividades.

Su Programa cuenta con más de 20 proyectos llevados a cabo diaria y semanalmente, el número de beneficiarios y beneficiarias por año supera los 50.000 y el área de acción se ha extendido a las provincias de Tulear y de Fianarantsoa. Según relata la ONG Bel Avenir trabaja en tres áreas de trabajo fundamentalmente:

LUCHA CONTRA LA EXPLOTACIÓN LABORAL INFANTIL

- Escuela de las Salinas de Ankalika y Escuela de los Zafiros de Antshoamadiro: Más de 600 niños y niñas en edad escolar con difícil acceso a la educación reciben enseñanza primaria, comedor escolar, actividades pedagógicas extraescolares.

- Becas escolares: 120 niños y niñas en edad escolar con pocos recursos económicos. La beca cubre los gastos de escolarización y el material necesario a un buen desarrollo del curso escolar.

ACCESO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS A UNA EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA INCLUSIVA

- Granja escuela de Fianarantsoa: 80 (40 chicos y 40 chicas) Adolescentes de medios rurales en situación de exclusión social reciben formación agrícola, ganadera y de gestión.

- Proyecciones Pedagógicas para escolares: 57.150 niños y niñas en edad escolar. Programa pedagógico compuesto de un documental seguido de una película y de un foro.

- Cine móvil: 240 proyecciones en 24 localidades aisladas de la costa sur reciben formación a través de un programa de cine en la calle.

- Biblioteca móvil: 3.754 niños y niñas participan semanalmente en un programa escolar de animación a la lectura.

- Campamentos educativos y medioambientales de Mangily: 2.662 niños y niñas participan al año de estos campamentos de formación y refuerzo de la escolaridad primaria.

INCLUSIÓN SOCIAL

- Programa Integral de Apoyo a la Familia: 53 familias y 148 niños y niñas en la más extrema pobreza reciben una atención integral compuesta de: comedor social, apoyo educativo, apoyo a la inserción socio-laboral.

- Actas de Nacimiento: Más de 60.000 niños y niñas sin documentación, realizan su inscripción en el registro civil, y acceden a sus derechos básicos como ciudadanos de Madagascar.

- Lucha contra la malnutrición: Ofrecemos a 4.000 niños y niñas un complemento alimenticio natural que favorece el crecimiento equilibrado, reduciendo los índices de malnutrición.

4.5 Fundación Agua de Coco

La FUNDACIÓN AGUA DE COCO, es una organización no gubernamental de desarrollo con personalidad jurídica propia inscrita en el Registro Nacional de Fundaciones con el no 18-0079; y en la AECID, con el no 2101 CIF: G-18860643. Su domicilio social está en C/ Acera del Darro nº 40, 1º B, 18005 Granada. Teléfono: 958 25 17 01. Está auditada contablemente por Ernst & Young.

En su página web definen brevemente su historia:

Fundación Agua de Coco

La Fundación Agua de Coco nace el 20 de Diciembre de 1994 con el objetivo principal de cubrir las necesidades de las familias de la calle en la ciudad de

Battambang (Camboya).

Tras el genocidio perpetrado en este país, la falta de recursos hacía del ingenio la mejor arma. A los heridos y amputados se les suministraba el **agua de coco** por vía intravenosa. Este líquido estéril y rico en glucosa salvó la vida a muchas personas por lo que quisimos adoptarlo como señal de identidad.

Posteriormente aumenta su ámbito de incidencia a Madagascar, y finalmente Brasil; siempre con una clara orientación hacia la infancia y sus necesidades. Hoy en día hay más de 40.000 personas beneficiándose de nuestros proyectos, repartidos en 3 continentes.

Actualmente la Fundación tiene como misión: Contribuir a la mejora de la calidad de vida de los colectivos en situación de exclusión social en países del Sur, con especial incidencia en la infancia y su entorno familiar, apostando por la educación inclusiva como motor de desarrollo.

En España, además de su sede social en Granada cuenta con otras sedes localizadas entre otras en Almería, Asturias, Barcelona, Ciudad Real, Madrid, Málaga, Lleida, Sevilla, Tarragona y Valencia.

A nivel internacional, la Fundación Agua de Coco ha creado una red de trabajo que comparte los mismos valores y ejes de actuación. Con esta estructura, presente en España, Andorra, Francia, Suiza, Camboya y Madagascar se pretende fomentar el trabajo en red, la cooperación sur-sur y proporcionar mayor sostenibilidad a las contrapartes locales.



Figura 4.12 Estructura de la Red Agua de Coco

La Fundación define como ejes principales de su actuación:

Misión: Contribuir a la mejora de la calidad de vida de los colectivos en situación de exclusión social en países del Sur con especial incidencia en la infancia y su entorno familiar, apostando por la educación inclusiva como motor de desarrollo.

Visión: La Fundación Agua de Coco ampliará su labor en África, Asia y América Latina con un programa de desarrollo innovador, sostenible, inclusivo y cercano a los beneficiarios,

considerando la calidad como un compromiso ético de todos y todas los que formamos la Fundación.

Valores:

- Calidad (en la gestión, atención a los beneficiarios y en la ética).
- Respeto por la dignidad de las personas y la cultura local a través de la cercanía a los beneficiarios.
- Sostenibilidad.
- Innovación y creatividad en los programas de desarrollo.
- Inclusión en todas nuestras acciones.

Según la Memoria de la Fundación de 2011 cuenta con 1510 Socios/as, 88 Donantes, 80 Voluntarios/as.

Como todas las Fundaciones, está dirigida por un Patronato que tiene la siguiente composición:

- Presidente: José Luis Guirao Piñeyro.
- Secretario: Francisco Antonio Pérez Rubio.
- Vocal: Isabel Guirao Piñeyro.
- Vocal: Ana Isabel Moro Egido.
- Vocal: Marisa Sevillano Santamaría.

5 Marco Teórico.

5.1 Clasificación de las evaluaciones

Las evaluaciones pueden clasificarse en base a múltiples criterios en función de lo que se evalúa, quién, cuándo lo hace u otros criterios. De una manera sucinta se muestran algunas de las clasificaciones antes de abordar los enfoques teóricos de la evaluación. Usaremos estos criterios de clasificación en fases posteriores de esta memoria para definir la evaluación que se llevará a cabo. Evaluaciones según su contenido.

5.1.1.1 Evaluación del diseño.

Analiza la racionalidad y la coherencia de la intervención. Verifica la calidad y realidad del diagnóstico realizado. Examina la lógica del modelo de intervención diseñado.

5.1.1.2 Evaluación de los procesos.

Su objetivo es valorar el diseño y el funcionamiento de los procesos. Permite determinar la idoneidad de los mismos y en algunos casos cuantificar cuánto aportan estos procesos a los resultados obtenidos. Permite constatar la calidad de la intervención y genera información clave para el entendimiento del funcionamiento de la intervención.

5.1.1.3 Evaluación de resultados (Outputs).

Valora en qué medida se obtienen resultados. Esto suele abarcar hasta qué punto se están obteniendo resultados (Eficacia) y examinar el coste (tiempo y recursos humanos, materiales y monetarios) ha sido necesario para alcanzar esos resultados (Eficiencia).

5.1.1.4 Evaluación de impacto (Outcome).

El impacto se refiere a los cambios producidos en la población y en un término más o menos largo. Se suele relacionar con el Objetivo general o el objetivo específico de más alto nivel de los definidos en la planificación.

Aunque se han mostrado diferentes contenidos evaluables, no son excluyentes. Según la metodología y enfoque empleados, pueden abordarse uno o varios de los contenidos en la evaluación.

5.1.2 Evaluaciones según el momento en que se realizan

5.1.2.1 Evaluación ex-ante.

Se realiza antes de la evaluación. Permite obtener la línea base, es prospectiva y permite obtener o ratificar las suposiciones que se han utilizado para diseñar la intervención.

5.1.2.2 Evaluación intermedia.

Se realiza a la mitad del tiempo previsto. Permite comprobar el funcionamiento de la intervención y su ajuste a las expectativas que se tenían. Se podrá inferir si se van a alcanzar los resultados esperados y validar la planificación. Además permitirá realizar algunos cambios si se observan desviaciones significativas con lo planificado. No se trata de un seguimiento, que es una recogida sistemática de datos, sino que será evaluación, es decir se relacionarán las distintas variables para ser interpretadas y crear recomendaciones.

5.1.2.3 Evaluación ex-post.

Realizada al final de la intervención, en algunas ocasiones después de un período extenso para valorar cambios en la población. Suelen centrarse en valoración de resultados y aprendizaje.

5.1.3 Evaluaciones según quien las realiza

- Evaluación interna.
- Evaluación externa.
- Evaluación mixta (interna asistida).

Existen otras maneras de clasificar las evaluaciones, (Internas, externas o mixtas. Sumativas o formativas,...) pero estas las considero suficientes para este trabajo y nos servirá para ubicar la evaluación en curso.

5.2 Enfoques.

Dado que este documento tiene una faceta académica que surge de su propia génesis, voy a extenderme un poco en el marco teórico más allá de lo que una evaluación estándar requeriría.

La evaluación es una actividad relativamente reciente, pues empieza a aplicarse de forma sistemática en algunos ámbitos de las intervenciones públicas fundamentalmente desde los años 50 del siglo pasado. Ciertamente ya hay algunos desarrollos evaluativos anteriores, pero es a partir de ese momento cuando empieza a estar presente de forma habitual en EEUU que es el país pionero en su uso.

De forma histórica la evaluación ha evolucionado a través de diferentes modelos o paradigmas de investigación de la realidad, que pueden ser analizados según diferentes criterios (Ligero, 2011b)⁷:

- a) Su ontología (lo que se considera que es la naturaleza de la realidad),
- b) Su epistemología (cuál es la relación entre el conocimiento y el conocedor)
- c) Su metodología (cómo se puede obtener el conocimiento)

⁷ Apuntes de la sesión 7 del Magíster de evaluación de programas y políticas públicas.

TABLA COMPARATIVA DE PARADIGMAS	
Positivismos (Años 50-60)	a) La realidad existe y se dirige por leyes de causa-efecto que pueden ser conocidas. b) La indagación puede estar libre de valores. c) La hipótesis pueden ser comprobadas empíricamente.
Post-positivismos. (Años 70)	a) La realidad existe, pero no puede ser enteramente comprendida o explicada. Hay una multiplicidad de causas y efectos. b) La objetividad es un ideal, pero requiere de una comunidad crítica. c) Es crítico con el experimentalismo y enfatiza las aproximaciones cualitativas, la teoría y el descubrimiento.
Teoría crítica (Años 80)	a) La realidad existe, pero no puede ser enteramente comprendida o explicada. Hay una multiplicidad de causas y efectos. b) Los valores median en la indagación. c) Propone la eliminación de una falsa conciencia y facilita y participa en la transformación.
Constructivismos (Años 90-?)	a) La realidad existe como constructos mentales que son relativos a aquellos que los sostienen. b) El conocimiento y el conocedor son parte de una misma entidad subjetiva. Los hallazgos son el resultado de la interacción. c) Identifica, compara y describe las variadas construcciones que existen (hermenéutico y dialéctico).

Tabla 5.9 Comparativa de paradigmas de investigación social.

Fuente: J.A. Ligeró referenciando a Parson, W. (1995). Public Policy. Chetelham,;Edwar Elgar: 71 cit Bustelo, María (2001).

Estos diferentes paradigmas han tenido asociadas diferentes metodologías y formas de entender la evaluación. En la actualidad existen múltiples enfoques y aproximaciones para realizar evaluaciones:

APROXIMACIONES EVALUATIVAS
Evaluación según la teoría del cambio
Enfoque de evaluación orientado hacia el cambio crítico o paradigma transformador
Evaluación orientada a los stakeholders
Enfoque de evaluación orientado por criterios finales o sumativos.

Tabla 5.10 Diferentes aproximaciones evaluativas.

Fuente: Juan Andrés Ligeró. 2011b Magister de evaluación.

5.2.1 Evaluación según la teoría del cambio

Este enfoque está basado en el estudio del programa para analizar qué es lo que produce los cambios. Se debe obtener el modelo teórico que mejor represente la intervención, y a partir de él se diseña todo el proceso de evaluación. No sólo se indaga si se han alcanzado los objetivos, sino que también estudia los mecanismos causales que han permitido alcanzarlos (o que lo han impedido).

Una de las metodologías que aplican este enfoque es la de *Evaluación de la teoría del programa*. Se debe adquirir un conocimiento del programa a través de la documentación disponible, entrevista a los stakeholders (actores implicados), observación del programa y revisión de la literatura concerniente. A partir de ahí se realiza un análisis del programa permite alcanzar una perspectiva sistémica del mismo. En esta perspectiva se representan gráficamente la estructura del evaluando, los procesos y los resultados. Con esta perspectiva, alcanzaremos el conocimiento de lo logrado y también el de los mecanismos que han producido los resultados (Ligero, 2011b).

Ventajas:

- El ejercicio de explicitar la teoría o las teorías en sí mismo es positivo ya que obliga a pensar o repensar la lógica de la intervención.
- El desarrollo de la evaluación basada en la teoría provoca un incremento de la comprensión de los mecanismos por los cuales el programa produce sus efectos.
- Validar el marco teórico: En el caso de que los datos sean positivos y la teoría congruente, se está ante una lógica de intervención válida al menos en el contexto donde se ha
- Modificar/ajustar el marco teórico: De las conclusiones de la evaluación se extraen indicios razonables que justifican la modificación tanto de la lógica de los objetivos, como de los procesos o de los elementos estructurales
- Una de las posibles conclusiones es que el marco teórico del programa no funcione. Muchos programas tienen impacto cero debido a unas presunciones ineficaces. La evaluación puede ayudar a legitimar y fundamentar un cambio de orientación parcial o total.
- Los diferentes actores implicados incrementan su conocimiento sobre el programa, tomar conciencia sobre lo que ocurre es un fin en sí mismo.

Inconvenientes:

- Algunos autores tienen dudas sobre que los métodos estadísticos permitan sacar conclusiones sobre la atribución causal. Tomas Cook critica que la modelización permita desechar otras teorías alternativas.
- La gran influencia del paradigma constructivista en la elaboración de teorías puede ser acusado de modelo “subjetivista” con la consiguiente pérdida de credibilidad.
- Stufflebeam, que por el contrario cree que el hecho de que la evaluadora extraiga o negocie con la teoría la sesga y usurpa la responsabilidad del diseño del staff.
- Las discrepancias entre los actores a la hora de definir la teoría puede suponer un bloqueo del proceso de evaluación.
- La generalización de los hallazgos es cuestionada porque está muy condicionada por el contexto. La validez de una teoría en un lugar puede no serlo en otro.

Considero que *la Evaluación por la Teoría del Programa*, que aplica el enfoque que estamos viendo, sería una de las metodologías más adecuadas para este proyecto. Por un lado permite abarcar mas allá de los resultados entrando en el funcionamiento de los procesos y tener una visión global de su funcionamiento y genera resultados útiles en todos los niveles. La única causa final por la que se descarta es la de usar otra metodología más avalada por el CAD y la AECL y que

pienso que será más adecuada para el ámbito de evaluaciones que espero llevar a cabo en un futuro.

5.2.2 Evaluación orientada a los stakeholders.

Este enfoque recibe también el nombre de evaluación pluralista. Sitúa a los colectivos implicados en el centro del proceso.

Las evaluaciones pluralistas persiguen conseguir una mayor participación, reducir el poder de negociación de los que encargan la evaluación (Monnier, 1995). Tienen en común el reconocimiento de una pluralidad del sistema de valores en la sociedad y defienden que la utilidad de la evaluación radica en la credibilidad y legitimidad política del proceso de evaluación por parte de los actores críticos más que en la metodología y rigor técnico (legitimidad científico-técnica) (Vélez, 2007). Hay diversos agentes implicados en el programa o en una organización en diferentes situaciones y posicionamientos. El resultado es una multiplicidad de actores con intereses legítimos en la evaluación que pueden tener diferentes inquietudes en cuanto al programa o al servicio y por supuesto también hacia su evaluación.

Ventajas:

- Adapta la evaluación a las necesidades de los actores implicados.
- Óptima utilización y difusión de los resultados y conclusiones de la evaluación.
- Evaluación que abarca los intereses de todos los grupos. Alcanza más efectivamente a todas las facetas de la intervención.
- Método eficaz para formular recomendaciones que se transmitirán a las autoridades competentes de la intervención.

Inconvenientes:

- Puede comprometerse la calidad de la evaluación en términos científicos.
- Se precisa gran habilidad de negociación por parte del evaluador.
- Capacidad de los evaluadores para formar a los participantes en las técnicas evaluativas: construcción de indicadores, técnicas de herramientas de recogida de datos,...
- Posibilidad de enfrentamientos entre actores que tengan intereses o necesidades informativas antagónicas.
- No es aplicable a cualquier proyecto. Los actores deben estar interesados y ser participativos.

Este tipo de evaluaciones le considero más adecuadas en entornos en los que los stakeholders tienen un ámbito más protagonista en el proyecto. En el caso que nos ocupa parte de los actores principales tienen poca capacidad de participación en la gestión del proyecto. Por un lado está el alumnado de primaria y por otro los trabajadores locales, que tienen una cultura menos participativa. Al menos esto es una impresión previa, quizás un prejuicio, que intentaremos indagar a lo largo del proceso. No en vano esta es la primera evaluación en ese contexto concreto. Según sean las actitudes observadas en los distintos stakeholders durante el proceso se reconsiderará esta posición para futuras evaluaciones.

5.2.3 Enfoque de evaluación orientado hacia el cambio o paradigma transformador

Los equipos de evaluadoras son agentes de cambio, asumen una postura activa y usan la evaluación para incrementar la justicia social. Un ejemplo de esta perspectiva es la propuesta evaluativa de Unicef para Enfoque Basado en los Derechos Humanos:

- Análisis de la situación de exclusión o desigualdad centrándose en los colectivos más vulnerables o desfavorecidos.
- Identificación de la autonomía y las capacidades de los actores sociales desfavorecidos.
- Valoración de la participación de los actores en las acciones de cambio.

En esta aproximación evaluativa se busca dilucidar sobre las desigualdades sociales, económicas y políticas, se critica las injusticias sociales, se incrementa la toma de conciencia y la evaluación se orienta a cambiar el equilibrio de poder a favor de aquellos más desfavorecidos o, en cualquier caso, se incrementa la capacidad de los actores para representar sus propios intereses a través de la evaluación (Ligero, 2011b).

Esta metodología es aplicable en intervenciones en las que se pretenda que el proceso evaluativo también genere cambios durante su realización. Por lo tanto se trata de intervenir a la vez que se evalúa. En muchos casos la participación activa de los agentes implicados en el proceso hace que tomen una perspectiva nueva que ayuda a cambiar el proyecto y el entorno.

5.2.4 Enfoque de evaluación orientado por criterios finales o sumativos.

Inicialmente la evaluación basada en estándares es aquella donde las cuestiones a evaluar están previamente establecidas. No es una evaluación ad hoc o sensible a las necesidades que se consideran relevantes evaluar. Ha sido adoptado por el CAD de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y se ha convertido en el enfoque evaluativo más utilizado en el ámbito de la cooperación. El CAD y la DGPOLE tienen documentos de diseño de evaluaciones que lo aplican (DGPOLE, 2007).

Quizás una de sus ventajas ha consistido en utilizar un mismo formato para evaluar las intervenciones, sea cual sea la evaluadora y esté donde esté la acción. Unifican el lenguaje y disipan incertidumbres sobre cómo acometer el trabajo, sobre todo en las primeras fases ya que sólo hay que disponer los criterios preestablecidos y los mecanismos que proponga el método (Ligero, 2011b).

Cuando el CAD lo adoptó definió qué es lo que hay que evaluar agrupándolo en **5 criterios: impacto, eficacia, eficiencia, pertinencia y sostenibilidad**. Se suponía que esto era lo que interesaba conocer de los proyectos desde el punto de vista de financiadores y gestores de la ayuda internacional. Estos criterios pueden dejar fuera intereses de otros actores, o de los mismos actores en diferentes entornos. Hoy en día esto es más flexible y adaptable como se verá en el siguiente apartado.

Con este enfoque se somete a examen al programa y se valora con relación a ciertos criterios establecidos. Un criterio es una definición sobre la situación deseable u óptima (Bustelo, 2011) de un proyecto en una determinada parcela de la realidad. Se establecen unos puntos críticos en cada uno de los criterios, a los que se les denomina estándares. Si se alcanza el estándar se considera logrado el criterio. Por ejemplo, se puede establecer como estándar en el criterio de eficacia que se atienda al menos al 80% de la población objetivo. Si la evaluación concluye que esto es así el programa se considera eficaz.

- Ventajas: Simplifica el proceso de diseño de las evaluaciones al predefinir cuáles son los elementos a evaluar y cómo hacerlo.
- Permite comparar con facilidad intervenciones realizadas por diferentes organizaciones en el mismo ámbito.
- Permite tener equipos de evaluación muy eficientes al tener que repetir un trabajo muy similar en diferentes entornos.

Inconvenientes:

- Los modelos preordenados son métodos parciales con una utilidad limitada para el conjunto de actores, que no tienen en cuenta las diferentes prioridades e imponen una determinada visión de la calidad y el valor de la intervención.
- A las evaluaciones de resultados se les ha denominado de Caja Negra (Chen; Weiss). Se caracterizan por mirar solo a los resultados o como mucho a los inputs, sin preocuparse por el proceso intermedio de transformación.
- Los estándares pueden reducir el valor del programa a un punto final, Además se corre el riesgo de perder perspectiva al poner un estándar o punto crítico cuyo valor es superado/no superado sin calificar si se ha quedado muy cerca o muy lejos de superarlo. También es peliagudo el tema de legitimidad en función de quién fija los estándares y por otro lado que se puedan usar estándares desajustados (demasiado severos o laxos para el entorno en el que se aplican).
- Genera visión túnel. Al fijarse la evaluación en unos determinados criterios pueden pasar desapercibidos otros elementos importantes de la intervención o sus resultados.
- Enjuiciamiento no comprensión: probablemente la crítica más importante al método de evaluación por criterios es que no conduce hacia la comprensión de lo que ocurre en el programa sino hacia una valoración sumativa. La mecánica del modelo de criterios tiende a valorar sin la necesidad de pasar por la comprensión.

Aunque es cierto que este enfoque presenta los inconvenientes indicados, y parecería que es inadecuado su uso, en la realidad de su uso se pueden paliar o eliminar muchos de sus inconvenientes. Por ejemplo se pueden añadir nuevos criterios en función del tipo de intervención o los intereses de más actores. Se pueden valorar los logros con mucho más detalle que un válido/no válido.

5.3 Directrices de la Cooperación Española.

La AOD (Ayuda Oficial al Desarrollo) en España está regulada por la Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo de 1998 (LCID), y ha sido impulsada por diferentes planes Directores. En el Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008 se incluye la evaluación en el capítulo 8 “Calidad de la Ayuda” como un mecanismo que, junto con la planificación y el seguimiento, contribuye a mejorar la calidad de la ayuda, reforzando su importancia en el sistema español de cooperación al desarrollo. Además se insta a los actores de la Cooperación Española a “utilizar la Metodología de Evaluación de la Cooperación Española, que será revisada y complementada con manuales prácticos para la implementación de las evaluaciones”. (MAEC, 2005: 116). Por tanto hay directrices muy precisas de cómo evaluar los proyectos de la AOD.

En el Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 en *III.7.3. Evaluación orientada a la mejora continua* (pág. 50) orienta las evaluaciones al análisis de los resultados: “En el caso

específico de la Cooperación Española, la función evaluativa debe ser una actividad relevante para conocer el funcionamiento, los productos, los resultados y los impactos de nuestra ayuda oficial al desarrollo, con el objetivo central de generar conocimientos útiles y permitir la incorporación de aprendizajes.”

En el Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española (MAEC, 2007) el apartado 2.7 *¿Qué es la evaluación de la Política de Cooperación para el Desarrollo?* Indica lo siguiente:

“Como toda acción pública, la Política de Cooperación para el Desarrollo pretende incidir en la sociedad actuando sobre las necesidades y problemas detectados con el objetivo de provocar un impacto o cambio de esa realidad. Para ello, se define y articula un conjunto de objetivos y se ponen en marcha los instrumentos que deben facilitar su logro. A través de la evaluación se analizan todas las etapas de la política, desde que se decide intervenir hasta que se manifiestan sus impactos, tal y como se representa en la Figura:”

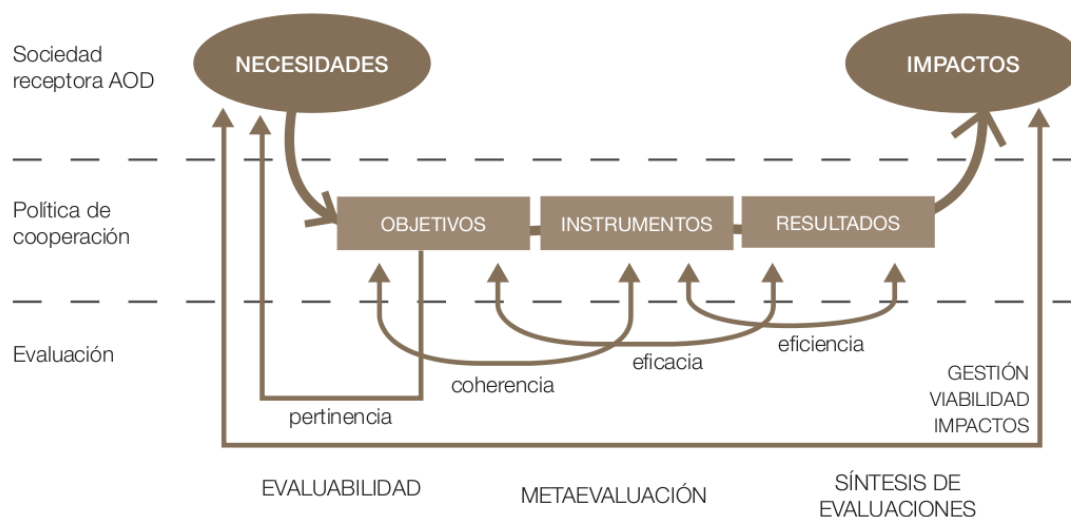


Figura 5.13 Enfoque integral de la evaluación de la cooperación española.

Fuente: MAEC, 2007

Como se puede observar, el Manual recoge la orientación de la evaluación hacia los criterios. No obstante ese mismo Manual abre la puerta a flexibilizar su uso para eliminar o al menos atenuar alguno de sus inconvenientes. Alguno de esos aspectos se analiza a continuación.

En primer lugar se propone analizar 5 criterios en las intervenciones:

Pertinencia: Este criterio pretende definir si los objetivos y resultados de la intervención son acordes al contexto donde se lleva a cabo la intervención. Sirve para validar el diagnóstico de la situación, pues indica que se diagnosticaron correctamente las necesidades y por tanto los objetivos son ‘pertinentes’.

Eficacia: Indica el grado de consecución de los objetivos propuestos. Es un juicio orientado a resultados.

Eficiencia: Relaciona el coste de los recursos invertidos (económico, en tiempo, personas, ...) con los resultados obtenidos. Se puede realizar de varias maneras, Análisis de entradas/resultados o entradas/impacto. También se puede hacer un análisis coste/beneficio aunque en muchas ocasiones eso no es posible porque no se puede usar una misma métrica para ambos ¿Cómo se cuantifica la salud de un niño? En ese caso se puede recurrir a un análisis

coste/efectividad. También la eficiencia se puede obtener relacionando los resultados con los de otros programas.

Impacto: El impacto mide cambios en la población (positivos o negativos, esperados o no, directos e indirectos, colaterales e inducidos), son los resultados a largo plazo y que se corresponden con los objetivos de más alto nivel. Los resultados del resto de los objetivos ya se miden con la eficacia.

Viabilidad: Este criterio también es referido como sostenibilidad. Trata de valorar la duración de los efectos una vez retirada la ayuda. También hace referencia a lo que duran los efectos en los usuarios. De hecho los proyectos de desarrollo aspiran a hacer una intervención que pueda continuar sin ayuda posterior (caso contrario serían intervenciones asistenciales), aunque sobre el terreno se muestra como mucho más difícil de conseguir que lo que se desea.

Los cinco criterios referidos, son los criterios estándar aplicables (y en algunos casos suficientes) a la evaluación de intervenciones de Cooperación para el Desarrollo según el Manual de la DGPOLDE. No obstante también indica que se pueden usar más criterios en una evaluación. Expresamente propone los siguientes:

- Coherencia.
- Apropiación.
- Alineamiento.
- Armonización.
- Participación.
- Cobertura.

Y se podrían añadir más criterios:

- Igualdad.
- Inclusión
- Género.
- Transformación social.
- Equidad.

Esto hace que se flexibilice el enfoque criterial respecto a sus presupuestos iniciales que se limitaban casi exclusivamente a los primeros 5 criterios expuestos. No obstante la Cooperación Española no se cierra exclusivamente a este enfoque. El Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016 recoge (MAEC, 2013) lo siguiente:

“La evaluación permite diferentes aproximaciones teóricas y metodológicas, así como la utilización de un amplio repertorio de técnicas. La elección de unas u otras dependerá fundamentalmente de las preguntas a las que se quiera dar respuesta con la evaluación y de los fines que se persigan con la misma. Por otro lado, en función de cuál sea el momento del proceso en el que se sitúe el foco de análisis, podemos encontrarnos con evaluaciones de diseño, de proceso, de resultados o de impacto”

6 Diseño de la Evaluación.

6.1 Introducción.

El diseño de la evaluación es un proceso que atraviesa varias fases en el que se definirán todos los elementos necesarios para que pueda llevarse a cabo. Las fases de diseño que vamos a llevar a cabo son las siguientes:



Figura 6.14 Fases del diseño de la evaluación.

Las fases descritas no abarcan todas las tareas a realizar en el diseño de una evaluación estándar donde, por ejemplo, se crearía un comité de seguimiento o se elaborarían el presupuesto y los TdR. Pero para este trabajo estas son las fases que vamos a abordar.

6.2 Seleccionar el objeto.

El **objeto de esta evaluación** será el **proyecto de la Escuela Ankalika**, y las actividades que giran en torno a ella que han sido descritas en el capítulo 3. Se evaluará el funcionamiento del curso 2012/2013 dado que el trabajo de campo está previsto que se realice en septiembre. Además se evaluará el proyecto desde sus comienzos. Esta segunda parte presenta como problema fundamental el que no se hayan creado unos indicadores de línea base que permitan disponer de una foto inicial, de un tiempo cero.

6.3 Actores implicados en la intervención.

Los actores implicados o stakeholders son aquellas personas u organizaciones implicadas y afectadas (positiva o negativamente) por el proyecto. En este proyecto concreto se identifican tres grupos de actores:

Organizaciones que diseñan y llevan a cabo el proyecto. Por un lado estaría la **Fundación Agua de Coco** y su contraparte local **Bel Avenir**. Son los diseñadores del proyecto, planificadores y generadores de gran parte de la documentación, además de estar encargados de conseguir los fondos del proyecto.

Beneficiarios de la intervención. Aquí hay que incluir tres grupos de personas. Por un lado son beneficiarios directos los **alumnos de la Escuela**. Pero también son beneficiarias las **familias de los alumnos**, pues en el contexto en el que estamos trabajando, tener resuelta la comida en el comedor del colegio, supone una descarga nada desdeñable en la economía familiar. En tercer lugar están los **trabajadores de la Escuela**. Es un grupo de menor tamaño, pero en un lugar con bajas expectativas de un trabajo 'formal' es decir con unos derechos laborales reconocidos (duración de la jornada, vacaciones, seguridad social, etc.) es un beneficio claro.

Entidades financiadoras. Financian los proyectos, sus criterios pueden reconducir algunas de las formas de trabajo de la organización. Requieren información de seguimiento del empleo de sus fondos y del avance de los proyectos.

Institución	Zona	Actor	Participación en el proyecto
FAC	Granada Madrid	Equipo técnico	Informantes Propuesta de preguntas de evaluación Contraste de los resultados de la evaluación.
		Patronato	Propuesta de preguntas de evaluación Contraste de los resultados de la evaluación.
BA	Francia Tulear	Consejo Directivo	Informantes Propuesta de preguntas de evaluación Contraste de los resultados de la evaluación.
		Asamblea General	Informantes Propuesta de preguntas de evaluación.
		Voluntarios/ responsables	Informantes Propuesta de preguntas de evaluación.
Escuela de Ankalika	Tulear	Alumnos	Informantes
		Familias	Informantes
		Trabajadores	Informantes Contraste de los resultados de la evaluación
Entidades financiadoras	España Francia	Partage Enfants du Monde	Informantes Propuesta de preguntas de evaluación Contraste de los resultados de la evaluación.

Tabla 6.11 Mapa de actores y su participación en la evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

En el mapa de actores de la tabla 6.11 se puede apreciar que algunos actores como la FAC y BA no tienen roles que en otro caso si tendrían como diseñadores de los TdR de la evaluación o como componentes del diseño de la misma. La naturaleza de esta memoria (trabajo académico) ha generado esta situación.

6.4 Definir objetivos.

Ya en el apartado 2 se adelantaban algunos objetivos para los cuales se evalúa. En cualquier caso hay un objetivo primario y fundamental, y es el de que la evaluación sea útil para los diferentes actores implicados. La realización de este trabajo se marca este objetivo fundamental. Esperamos conseguirlo.

En el apartado mencionado se comentaba que la evaluación tiene básicamente tres objetivos fundamentales: Rendición de cuentas, mejora del proyecto y aprendizaje sobre el ámbito del mismo. Con esos tres objetivos se afronta este trabajo y desglosados de una forma más concreta se pueden expresar como:

- Ampliar el aprendizaje.
- Mejorar la gestión.
- Orientar la planificación.
- Incrementar la transparencia.
- Valorar la consecución de resultados.
- Valorar el impacto del proyecto (cambios a largo plazo).

Para alcanzar esos objetivos incluiremos los cinco criterios básicos.

- Pertinencia.
- Eficacia.
- Eficiencia.
- Impacto.
- Sostenibilidad.

Se valorarán además dos criterios extra:

- Género.
- Inclusión.

Por otro lado en esta parte de diseño de la evaluación se va a realizar un trabajo de diseño de la planificación del proyecto. Falta un documento de planificación completo que recoja las actividades que realmente se llevan a cabo y esto genera dificultades para el desarrollo de la evaluación. Por tanto se asume esta tarea en el apartado 6.5.2.

6.5 Acotar el objeto.

El objeto de esta evaluación es la Escuela de Ankaliika, que abarca una gran cantidad de actividades. A la hora de acotar el objeto surgen múltiples problemas derivados de que por mi conocimiento personal del proyecto y del resultado de diferentes entrevistas con algunos de los actores implicados afloran más actividades de las que aparecen en la documentación recibida. A modo de ejemplo se constata que se realizan actividades múltiples ámbitos:

- Formación escolar tradicional.
- Lucha contra la desnutrición.
- Contenidos adicionales: Medioambiente, salud,...
- Implicación de las familias.

Todo ello me lleva a replantear la planificación del proyecto. Esta planificación se puede plantear, al menos, de dos maneras.

- Se llega a una zona nueva y por diferentes métodos (visitas sobre el terreno, entrevistas con diferentes actores, documentación sobre el país o la región) se hace un análisis de los problemas existentes y a partir de ahí se diseñan objetivos, actividades, etc. utilizando una herramienta formal como el EML ando lugar a un nuevo proyecto con una fuerte base teórica y una planificación sólida y global.
- Se llega al terreno, se detectan los principales problemas y se lanza un proyecto para paliarlos. El desarrollo del proyecto y la experiencia sobre el terreno van dando mayor conocimiento de los problemas, el entorno, la idiosincrasia de la población, etc. Esto va modelando el propio proyecto que se adapta y se amplía gracias a un conocimiento experimental cada vez más amplio y generando así actividades muy adaptadas a la realidad.

El proyecto de la Escuela de Ankaliika se acomoda mejor a la segunda alternativa. Se ha empezado con el trabajo sobre el terreno y el proyecto ha ido creciendo a medida que se obtenían recursos y adaptándolo a las necesidades y realidades del lugar. A partir de ahí se ha empezado a documentar el proyecto pero, en lo que he encontrado, falta una documentación que abarque realmente todas las actividades, problemas y resultados que existen sobre el terreno.

Por tanto lo que propongo hacer en este punto es generar la documentación de planificación del proyecto usando el Enfoque del Marco Lógico. El EML es una herramienta analítica, desarrollada en los años 1970, para la planificación de la gestión de proyectos orientados por objetivos.

En una primera fase se crea un árbol que describa los problemas detectados. A partir de ahí se transforman estos problemas en objetivos o resultados que hay que obtener para resolver los problemas, hasta dibujar un Objetivo Específico, (OE, el resultado inmediato de la aplicación del proyecto) y un Objetivo General (OG, el impacto o cambios que se consiguen en la población a medio y largo plazo como consecuencia del proyecto).

El árbol de problemas y los objetivos, tareas y demás los he obtenido haciendo *ingeniería inversa* del proyecto. Es decir, que a partir de la documentación, entrevistas y mi conocimiento sobre el terreno he inferido los problemas que se quieren atajar y el resto de los elementos que se describen a continuación.

6.5.1 Árbol de problemas.

El siguiente ordinograma muestra el árbol de problemas deducido:

Figura 6.15 Árbol de problemas de niños y jóvenes de Ankalika.

6.5.2 Matriz de planificación del proyecto.

Una vez que tenemos definidos los problemas, los convertimos en objetivos y/o resultados esperados. En ocasiones se obtienen diversos objetivos que contribuyen en mayor o menor medida a conseguir el objetivo específico. Puede ocurrir que no se pueda plantear un proyecto que no permita abordar los objetivos/resultados parciales. En ese caso se procede a analizar las diferentes alternativas (sus costes en tiempo y recursos) y se selecciona la que se pueda abordar. En otras ocasiones se pueden abordar todos los objetivos/resultados y creamos actividades para conseguirlos.

En una primera fase hay que definir un Objetivo Especifico (OE) y un Objetivo General. En este punto aparece un problema, y es que tenemos un OE que puede desdoblarse en dos. Por un lado tenemos un objetivo educativo y por otro lado uno sanitario. Esto se puede hacer desdoblado el proyecto en dos, uno para cada objetivo y ambos proyectos formarían un programa (La Escuela de Ankalika). Otra solución es dejar ambos objetivos englobados en un único OE y establecer un OG que abarque las dos facetas del mismo. Esta ha sido la opción elegida.

Objetivo General: *Mejorar las expectativas de futuro de los niños y jóvenes del barrio de Ankalika.*

Objetivo Especifico OE: *Conseguir que los niños y jóvenes del barrio de Ankalika accedan a una educación y atención sanitaria-nutricional adecuadas.*

Para conseguir el OE deben llevarse a cabo una serie de actividades que consigan unos resultados que palien los problemas enunciados en el segundo nivel visto en el árbol de problemas. Tal y como he comentado anteriormente se ha realizado ingeniería inversa. Es decir que se han analizado los procesos y actividades que están en marcha en la Escuela de Ankalika o relacionados con ella. A partir de ese análisis he sacado las actividades que ahora mismo están en marcha, y se han inferido los resultados que se obtienen de ellas. Con todo ello se han enunciado los dos objetivos anteriores y se han elaborado las matrices de planificación y de actividades.

Con respecto a la matriz de actividades, cabría decir que aplicando un EML, habría que haber especificado para cada actividad los recursos que necesitan para llevarse a cabo y los costes que suponen. Pero esto es para la planificación real que permita realizar un presupuesto. Como se ha comentado, en este caso se ha tratado más de formalizar una planificación de cara a tener una estructura sólida para la evaluación que de otra cosa.

A continuación se muestran las matrices de planificación y de actividades:

	Lógica de la intervención	Indicadores verificables objetivamente	Fuentes de verificación	Supuestos/ hipótesis/ factores externos
O. GENERAL	Mejorar las expectativas de futuro de los niños y jóvenes del barrio de Ankaliika.			
O. ESPECÍFICO	Conseguir que los niños y jóvenes del barrio de Ankaliika accedan a una educación y atención sanitaria-nutricional adecuadas.	Escolarizados al menos el 80% de los niños del barrio. Titulan en primaria más del 60%. Se reduce la desnutrición un 10%	- Listado de alumnos. - Listado de notas/ alumnos titulados - Informes de seguimiento de nutrición. - Listado de actividades realizadas durante el curso	Se mantiene el apoyo de las autoridades locales y estatales. Calidad de la Escuela. Actitud de las familias.
RESULTADOS	R1 Se reduce la tasa de abandono escolar.	80% del alumnado permanece el año siguiente.	Lista de matriculados.	Actitud de las familias. Calidad de la Escuela.
	R2 Se mejora la escolarización de los niños pobres.	El 80% de los niños detectados se matricula.	Censo niños. Listado matriculados.	Calidad censo. Actitud de las familias.
	R3 Disminuyen los problemas de nutrición.	A final de curso los controles muestran reducción de la desnutrición.	Informes del ámbito de desnutrición.	Familias colaboran adecuadamente. Recursos suficientes.
	R4 Formación más adaptada a las necesidades del país.	El alumnado hace al menos dos actividades de este ámbito.	Listado de actividades realizadas y de participación.	Disponibilidad de recursos.
	R5 Mejora la cualificación del profesorado.	Se realiza al menos un curso al año.	Informe de actividades realizadas y de participación.	Personal capacitado para la formación.

Tabla 6.12 Matriz de planificación. Objetivos y resultados.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6.13 Matriz de Planificación. Actividades.

	Actividades	Tarea	Indicadores	Fuentes verificación	Riesgos/Hipótesis/ Fact.Ext.
R1	A1.1 Reducir los embarazos precoces.	T1.1.1 Educación sexual y concienciación de riesgo de los adolescentes sobre el tema de la maternidad precoz, los medios de protección y los métodos anticonceptivos, el turismo sexual y la importancia de Educación a través de: - Proyección de películas. - Visitas pedagógicas de estructuras especializadas - Estancias educativas. - Programas de radio.	El 80 % de los adolescentes conoce de la existencia de medios de protección y anticonceptivos. El 50% de los/as adolescentes conoce medios de protección y anticonceptivos y los usa. El 80% de los adolescentes es consciente del problema del turismo sexual y lo evita.	Encuestas. Listado de actividades realizadas: - Programas de radio. - Proyección de películas. - Visitas pedagógicas. - Estancias educativas. Estimación de asistentes a las diferentes actividades.	Calidad de las actividades. Asistencia de los adolescentes.
		T1.1.2 Animación con actividades extra-escolares (música, deportes, ocio,...) para adolescentes en riesgo.	El 80% de los participantes acuden regularmente a las actividades	- Fichas de asistencia a las actividades.	- Participación de los adolescentes. - Calidad de las animaciones.
		T1.1.3 Integración de las embarazos en un programa de apoyo al parto, el apoyo en la lactancia o del aborto.	60% de las adolescentes continúan escolarizadas.	Fichas de asistencia escolar. Informes desde el proyecto social.	- Participación entorno familiar - Voluntad de la adolescente.
	A1.2 Hacer actas de nacimiento.	T1.2.1 La identificación de niños sin acta de nacimiento de la escuela y la comunidad.	80 % de los niños sin actas son identificados.	- Lista de niños identificados.	- Calidad de los datos.
		T1.2.2 Realización y distribución de actas de nacimiento para los niños escolarizados.	El 95% de los niños censados tienen una copia de su acta de nacimiento.	- Lista de distribución de copias.	- Precisión de las actas de nacimiento.
		T1.2.3 Sensibilizar a los padres para el registro de nacimientos con proyecciones de películas acompañadas de debates con los hijos.	El 80% de los asistentes comprenden el tema abordado.	-Fichas de presencia en la sesión.	- Resultados de las evaluaciones post-sesión. - Participación de los Padres.
R1	A1.3 Mejorar el interés del alumnado por la	T1.3.1 Realizar actividades extra-escolares gratificantes y	Percepción de que las actividades son gratificantes o muy	Entrevista con el cuerpo docente.	Indicador cualitativo.

	Actividades	Tarea	Indicadores	Fuentes verificación	Riesgos/Hipótesis/ Fact.Ext.
	Escuela.	enriquecedoras.	gratificantes para el alumnado.		

	Actividades	Tarea	Indicadores	Fuentes verificación	Riesgos/Hipótesis/ Fact.Ext.
		T1.3.2 Mejorar la calidad y la motivación en las clases a través de una mejor preparación del profesorado.	Los profesores realizan actividades propuestas satisfactoriamente.	Informe de los cursos de mejora de capacitación del profesorado.	Implicación del profesorado.
	A1.4 Reducir el fracaso escolar.	T1.4.1 Crear grupos especiales de alumnos con más dificultades en el aprendizaje.	Existe al menos un grupo para alumnos con dificultades.	Memoria de actividades de la Escuela.	Implicación de los alumnos con problemas.
R2	A2.1 Concienciar a los cabezas de familia en la importancia de la escolarización de sus hijos.	T2.1.1 Organizar un día de puertas abiertas den el barrio de Ankaliika.	Se ha celebrado la jornada.	Memoria de actividades de la Escuela.	Implicación de las personas del barrio
		T2.1.2 La integración de los padres en las actividades de educación no formal de la escuela.	El 80% de las actividades integran a los padres.	-Fichas de presencia de los padres en las actividades.	Participación de los padres.
		T2.1.3 La organización de proyecciones de películas acompañadas de foros con los padres de los barrios con el tema de la educación.	El 80% de los participantes comprenden el tema abordado.	- Hoja de asistencia a las sesiones. - Resultados de las evaluaciones post-sesión.	Participación de los Padres.
	A2.2 Becar a los niños de las familias pobres.	T2.2.1 Hacer un censo de las familias más pobres que quieran escolarizar a sus hijos.	Existencia del censo.	Informe anual de entrega de becas.	Fiabilidad del censo.
		T2.2.2 Dotación de becas escolares.	Se beca al menos al 50% de las familias solicitantes.	Informe anual de entrega de becas.	Calidad de la selección de los becados.
R2		T2.2.3 Implantación de apoyo educativo para los niños becados.	Se llevan a cabo actividades de apoyo.	Informes internos.	Motivación del alumnado becado.
	A2.3 Apoyo para la educación de los niños sometidos al trabajo infantil o riesgo de estarlo.	T2.3.1 Apoyo a la escolarización de los niños sometidos al trabajo.	90% de los niños localizados se escolariza.	Listas de matriculación.	Motivación de los padres. Calidad de la Escuela.

	Actividades	Tarea	Indicadores	Fuentes verificación	Riesgos/Hipótesis/ Fact.Ext.
		T2.3.2 Conciencia en la lucha contra el trabajo infantil y los derechos del niño a través de: - Proyección de películas. - Estancias educativas. - Programas de radio.	El 80 % de los padres y adolescentes conoce el problema y ve negativamente el trabajo infantil.	Encuestas. Listado de actividades realizadas: - Programas de radio. - Proyección de películas. - Estancias educativas.	Motivación de los diferentes actores. Dificultades económicas de las familias.
	A2.4 Promover la reinserción social y profesional de las familias desfavorecidas que desean escolarizar a sus hijos a través de su integración en las actividades del eje social de la organización.	T2.4.1 Mejorar el conocimiento de las diferentes actividades de la dimensión social	El 90% del personal de Ankaliika conoce las actividades del eje social.	Formaciones realizadas. Fichas de asistencia a la formación.	Actitud del personal. Calidad de la formación.
		T2.4.2 Organizar reuniones mensuales de coordinación con el departamento social para apoyar a las familias pobres motivadas por la escolarización de sus hijos.	El 90% de las familias motivadas con la educación de sus hijos reciben alguna ayuda social.	Actas de las reuniones.	Capacidad de ofrecer lo que las familias necesitan.
R3	A3.1 Suministrar una alimentación completa en el comedor escolar.	T3.1.1 Elaborar comidas adecuadas y añadir complementos nutricionales.	El 90% de las comidas incluye los nutrientes necesarios para cada niño.	Documentación de la cocina.	Falta de recursos para comprar alimentos suficientes.
	A3.2 Hacer un seguimiento del estado nutricional de los niños.	T3.2.1 Realizar cada mes un control de altura, peso y diámetro del brazo con el alumnado de la escuela.	El 100% del alumnado es controlado.	Informes del ámbito de desnutrición.	Personal motivado.
R3	A3.3 Ofrecer un plan alimentario de choque a los niños desnutridos.	T3.3.1 Suministrar sobres de PlumpyNut al niño y para todos los hermanos menores de 5 años y la madre si está embarazada.	El 100% del alumnado con desnutrición (+ de 2 DS) es tratado y su familia.	Informes del ámbito de desnutrición.	La familia distribuye adecuadamente los sobres a sus destinatarios.
R4	A4.1 Complementar educación con contenidos directamente útiles	T4.1.1 Educación y sensibilización medioambiental, de género de salud e higiene y de derechos sociales a través de proyección de películas.	El alumnado participa en al menos dos actividades de este tipo durante el curso.	Listado de actividades realizadas y de participación.	Disponibilidad de recursos.

	Actividades	Tarea	Indicadores	Fuentes verificación	Riesgos/Hipótesis/ Fact.Ext.
	sobre medioambiente, género, salud e higiene y derechos sociales.	T41.1.2 Educación y sensibilización medioambiental, de género de salud e higiene y de derechos sociales a través de estancias educativas.	El alumnado participa en al menos dos actividades de este tipo durante la etapa.	Listado de actividades realizadas y de participación.	Disponibilidad de recursos.
R5	A5.1 Mejorar la formación del profesorado.	T5.1.1 Organizar e impartir cursos para el profesorado.	Se realiza al menos un curso al año.	Informe de actividades realizadas y de participación.	Personal capacitado para la formación.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la matriz de planificación del proyecto y de la matriz de planificación de actividades, se dispone de una idea más precisa del proyecto, las actividades, los objetivos y los riesgos, hipótesis de partida y riesgos externos. Esta información permite abordar de forma mucho más informada la tarea de acotar el objeto y definir las preguntas de la evaluación.

Esta evaluación se centra en el colegio de Ankalika, su funcionamiento durante el curso 2012/2013 aunque en algunos ámbitos de valoración del impacto no se podrá acotar a los resultados de este curso, sino a la existencia de la Escuela desde sus orígenes en 2004.

Se intentará añadir una perspectiva de género desagregando los datos en niños y niñas para poder detectar los sesgos que el **género** introduce en los diferentes criterios que se van a evaluar.

También se intentará introducir la perspectiva de la **inclusión** valorando la situación del alumnado y la población infantil que presente alguna discapacidad, y si esta es recogida o tratada de alguna manera en este proyecto de desarrollo.

6.6 Análisis de la evaluabilidad.

Antes de diseñar el proceso de evaluación, en un primer lugar es necesario analizar hasta qué punto es evaluable una intervención. Este proceso no entrega un simple si/no, sino que generalmente sacará a flote las dificultades que nos podremos encontrar para realizar el proceso evaluativo. En algunos casos podrá sugerir que una intervención no es evaluable, o que lo es en bajo grado y podrá sugerir modificaciones en la intervención para permitir o mejorar su evaluabilidad. La evaluabilidad depende de:

La calidad de la planificación. En el proceso de planificación se definen los objetivos, procesos, tiempos y recursos de la intervención. Cuánto más claramente estén definidos todos esos elementos, mejor se podrá recorrer toda la intervención y analizar las relaciones entre causas y efectos (procesos y resultados), definición de objetivos, etc. Por tanto, a peor planificación, mayores dificultades para evaluar.

Calidad y accesibilidad de la información. Para poder realizar una evaluación correctamente se debe disponer de una documentación en cantidad y calidad suficiente. Esta información debe ser sistemática, homogénea y fiable. Ya en el proceso de planificación debería definirse cuál es la documentación a generar los sistemas de seguimiento de la intervención, que garanticen la recogida y elaboración de la información.

Implicación de los actores y contexto de la intervención. Durante el proceso de evaluación se requiere el acceso a lugares, informes y personas. Es importante disponer de un ambiente abierto y colaborativo, además de a las diferentes contrapartes identificadas con el proceso. Cualquier inconveniente en esta dirección afectará negativamente a todo el proceso.

Para analizar la evaluabilidad nos apoyaremos en el procedimiento propuesto por la AECID (DGPOLDE, 2007). En las siguientes tablas se muestran las preguntas que nos hacemos en este análisis de evaluabilidad.

Calidad de la planificación	Valoración		
	Sí	No	Mejorable
Definición de Problemas			
¿Son explícitos, claros, rigurosos y medibles?			X
¿Se ha delimitado a quiénes afectan (población objetivo)?	X		
¿Son las relaciones causa-efecto lógicas?	X		
Definición de objetivos			
¿Están claramente formulados los objetivos?		X	
¿Están cuantificados o son medibles?		X	
¿Responden los objetivos a las necesidades y problemas detectados?	X		
Coherencia interna de la estrategia			
¿Son las relaciones fines-medios lógicas?	X		
¿En qué medida contribuye cada nivel de objetivos a la consecución de los del nivel superior?		X	
¿Se corresponden las cadenas fines-medios con las de causa-efecto?		X	

Tabla 6.14 Evaluabilidad. Calidad de la planificación

Fuente: DGPOLDE. (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española*.

Para este análisis de evaluabilidad se usa la planificación diseñada para el año 2009, pues entre los documentos facilitados no hay un proyecto de funcionamiento de la Escuela más actualizado (fichero *PROYECTO Ankalika 2009.pdf* adjunto en la documentación que está en formato electrónico).

Se observa una amplia y clara descripción de los problemas.

En cuanto a la definición de objetivos, el **Objetivo General** que se recoge, parece más propio de un objetivo específico: *Facilitar el acceso a la enseñanza primaria a las y los menores de entre 5 y 14 años de la región de Tulear*. Este objetivo responde más a un objetivo específico (resultado inmediato del proyecto) que a un impacto en la población, que es a lo que suele apuntarse en un objetivo general. También se habla de la región de Tulear, con decenas de miles de habitantes, algo que para una única escuela es muy ambicioso.

En **objetivo específico**, se define (OE1), aunque su enunciado recoge tres objetivos diferentes: *Aumentar el nivel educativo de los y las menores beneficiarios, reduciendo el absentismo y aumentando el rendimiento escolar*.

Se observa, no obstante que hay encaje, a priori, entre los objetivos y los problemas detectados. Pero tal y como se refiere en el apartado 6.5.2 se realizan muchas más acciones de las que están reflejadas en los diferentes documentos, que de hecho ha forzado, de alguna manera, a que se haga un trabajo de planificación en este documento en el apartado anteriormente mencionado.

En cuanto a la estrategia interna, se ve que se plantean muchas acciones que responden a los objetivos planteados y a otros que no se especifican, pero que subyacen en el proyecto. Por eso se considera que en general la coherencia interna de la estrategia es mejorable. Realmente no hay un árbol claramente desarrollado de los objetivos a alcanzar.

Existencia y disponibilidad de la información	Valoración		
	Sí	No	Mejorable
Disponibilidad de información			
¿Se ha generado información suficiente sobre la intervención y su contexto para la evaluación?		X	
¿Está localizada y es fácilmente accesible?			X
¿Su recopilación es costosa en tiempo y dinero?			X
Sistema de seguimiento e indicadores			
¿Se han previsto mecanismos para recopilarla y sistematizarla? (sistema de seguimiento)			X
¿Se ha establecido la periodicidad de la recopilación de información?		X	
¿Se ha determinado quiénes son los responsables de recopilar la información?		X	
¿Se han definido indicadores relativos a los principales ámbitos de la intervención?			X
¿Son relevantes, útiles, fiables, accesibles, fáciles de interpretar y comparables?			X
¿Se han definido indicadores de línea de base?		X	
¿Se han especificado las fuentes de información?			X

Tabla 6.15 Evaluabilidad. Existencia y disponibilidad de la información

Fuente: DGPOLDE. (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española*.

En cuanto a la disponibilidad de la información, se encuentran grandes lagunas. La información está fragmentada en diferentes ubicaciones y no existe una definición de qué información se debe crear y cómo almacenarla. Así hay documentos que en unos cursos están presentes y en otros no. Se planifican unas acciones de seguimiento que o bien no se realizan, o bien no se han facilitado los resultados para realizar la evaluación.

No hay un sistema de seguimiento sistemático ni la definición de unos responsables para estas tareas, por lo menos en cuanto a la planificación se refiere.

Si se han definido indicadores relativos al ámbito de la intervención, pero no todos son de la calidad que un indicador, por definición, requiere de tal manera que hay algunos muy genéricos y difícilmente mesurables y comparables. Por ejemplo: *Calidad de la gestión por parte del equipo de la ONG Bel Avenir. Calidad de la infraestructura y profesionalidad del personal al cargo*.

No se han definido indicadores de línea base como tales, y no se ha hecho una medida inicial para luego poder comprobar con facilidad los resultados y los impactos que genera el proyecto.

Implicación de actores y contexto sociopolítico	Valoración		
	Sí	No	Mejorable
Implicación de los actores			
¿Perciben los actores la utilidad de la evaluación?	X		
¿Existe una actitud favorable hacia la evaluación en los técnicos y contrapartes locales?	X		
¿Es fluida la comunicación entre los principales actores de la intervención?			X
Dotación de recursos			
¿Es el presupuesto disponible un factor que puede limitar la evaluación?	X		
¿Es el tiempo disponible un factor que puede limitar la evaluación?	X		
¿Se dispone de los medios técnicos adecuados?			X
Contexto sociopolítico			
¿Existe una cultura de evaluación?		X	
¿La situación socio-política en la contraparte local puede condicionar la evaluación?		X	
¿Existen grupos de presión que puedan interferir en la independencia de la evaluación?		X	

Tabla 6.16 Evaluabilidad. Implicación de actores y contexto sociopolítico

Fuente: DGPOLDE. (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española*.

La implicación de los actores se constatará realmente en el momento de hacer la evaluación, pero a priori no se esperan problemas y en los contactos establecidos la colaboración ha sido razonablemente buena. Por tanto no se esperan problemas en esta dirección.

La dotación de recursos es nula debido a la naturaleza de esta evaluación que viene obligada por un requisito académico, pero esto tampoco debería suponer mayor problema que el de autosubvencionarse el viaje y la estancia durante el trabajo de campo.

A pesar de que no existe cultura evaluativa en la organización, tampoco son previsibles problemas en el entorno que condicionen o interfieran en la evaluación.

Análisis de evaluabilidad	Valoración		
	Baja	Media	Alta
Calidad de la planificación	X		
Existencia y disponibilidad de la información		X	
Implicación de actores y contexto sociopolítico			X
Evaluabilidad		X	

Tabla 6.17 Análisis de Evaluabilidad

Fuente: Elaboración propia.

Después de este análisis de viabilidad de la evaluación, se concluye que aparecerán dificultades en la misma debido a una planificación y documentación deficientes. No obstante a pesar de no existir un árbol de problemas, objetivos, resultados,... claramente estructurados, en la descripción del contexto y las acciones que se llevan a cabo permitirán estructurarlo adecuadamente. Además se prevé un ambiente favorable a la evaluación, lo cual facilitará el proceso.

6.7 Necesidades informativas.

En una evaluación estándar las necesidades informativas están plasmadas en los TdR especificados durante el encargo de la evaluación. Allí no sólo suelen figurar esas necesidades, sino que también se suelen desglosar directamente las preguntas de evaluación.

Las necesidades evaluativas se obtienen a través de dos fases. La primera fase (divergente) consiste en hacer una prospección de las diferentes necesidades de diferentes actores implicados. Cada tipo de actor expresa unas necesidades que pueden ser muy diferentes. La segunda fase (convergente) trata de realizar una selección, de concretar las necesidades expresadas en un cuerpo de preguntas o necesidades a las que debe dar respuesta la evaluación.

Para la definición de las preguntas de evaluación se ha solicitado a diferentes actores implicados que expresaran sus necesidades informativas en función de los resultados esperados que se han definido en el apartado 6.5.2.

Concretamente se les ha solicitado a los directores técnico y financiero de Bel Avenir, al equipo técnico de la Fundación Agua de Coco y al financiador Partage. Las respuestas han sido escasas fundamentalmente debidas a problemas de calendario. Han sido enviadas con un plazo muy corto de respuesta, por lo que no se descarta que estas lleguen más adelante y puedan suponer un cambio respecto a lo que aparece en esta memoria.

En cualquier caso en la siguiente tabla se resumen las necesidades expresadas por los actores que han respondido:

Resultados	Necesidades informativas
R1 Se reduce la tasa de abandono escolar.	Conocer la tasa de abandono y sus causas. Conocer la tasa del alumnado que no titula y las causas.
R2 Se mejora la escolarización de los niños pobres.	Conocer de forma real la cobertura de escolarización en el barrio. Conocer las características de los excluidos y posibles sesgos. ¿Hay diferencias de género? ¿Queda explotación laboral infantil? ¿Y trabajo infantil?
R3 Disminuyen los problemas de nutrición.	Evolución de la desnutrición durante el curso en la Escuela y en el barrio.
R4 Formación más adaptada a las necesidades del país.	Cambios producidos referidos a problemas específicos del país como el medioambiente, la salud, la higiene y los derechos de la infancia.
R5 Mejora la cualificación del profesorado.	

Tabla 6.18 Necesidades informativas expresadas por diferentes actores.

Fuente: Elaboración propia.

6.8 Preguntas de evaluación

A partir de las necesidades informativas expresadas surgen las preguntas a las que debe responder la evaluación (fase convergente). Para ello se crea la Matriz de evaluación en la que se agrupan las preguntas por criterios y para cada pregunta se avanzan los indicadores que se van a usar y las fuentes de información y técnicas que se emplearán para responderlas. También se añade una última columna en la que se indica la relevancia de la pregunta y la facilidad de encontrar una respuesta a la misma.

Tabla 6.19 Matriz de evaluación.

Nº	Preguntas	Indicadores	Fuentes y técnicas	Valoración
1	Cobertura			
1.1	¿La Escuela da cobertura a todos los niños del barrio?	Porcentaje de candidatos a acceder a la Escuela y realmente matriculados.	Fuentes documentales: Listas y datos de los alumnos matriculados. Censos disponibles. Equipo gestor: Entrevista E1 sobre los criterios de selección y forma de difundir los sistemas de acceso a la Escuela. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia media. Dificultad alta (Capacidad de calcular el nº de posibles alumnos del barrio)
1.2	¿Quiénes quedan excluidos, si es que los hay?	Porcentaje de excluidos	Fuentes documentales: Listas y datos de los alumnos matriculados. Censos disponibles. Equipo gestor: Entrevista E1 sobre los criterios de selección y forma de difundir los sistemas de acceso a la Escuela. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Estudios de caso EC1 con familias del barrio. Niños no matriculados. -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia alta. Dificultad alta (Localizar a los alumnos no escolarizados y saber las causas de su situación)
1.3	¿Hay diferencias de género?	Porcentaje de candidatos a acceder a la Escuela y número real de niños/as matriculados desagregando datos de género.	Fuentes documentales: Listas y datos de los alumnos matriculados desagregados por sexos. Censos. Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los criterios de selección y forma de difundir los sistemas de acceso a la Escuela. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Estudios de caso EC1 incluyendo preguntas de género. -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia alta Dificultad media.
1.4	¿Hay atención a la inserción de personas con discapacidad?	Número de casos de discapacidad escolarizados y búsqueda de posibles casos sin escolarizar.	Fuentes documentales: Listas y datos de los alumnos matriculados con discapacidad.	Relevancia alta. Dificultad alta.

Nº	Preguntas	Indicadores	Fuentes y técnicas	Valoración
			Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los criterios de selección y forma de difundir los sistemas de acceso a la Escuela. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Estudios de caso EC1 incluyendo preguntas de discapacidad. -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	(En principio no se prevé sencillo el localizar y conocer los casos de discapacidad en el barrio)

Nº	Preguntas	Indicadores	Fuentes y técnicas	Valoración
2	Eficacia			
2.1	¿Cuál es la tasa de abandono? ¿A qué se debe?	Porcentaje de alumnos que han abandonado	Fuentes documentales: Listas y datos de alumnos que han dejado de pagar la mensualidad. Informes de los profesores. Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los criterios de selección y forma de difundir los sistemas de acceso -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Estudios de caso EC1 incluyendo preguntas de atención a la diversidad. -Grupo focal GF2con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia alta. Dificultad media. (La dificultad estriba en la interpretación de la causa de abandono)
2.2	¿Cuántos no titulan? ¿A qué se debe? ¿Hay apoyos a alumnos con dificultades? ¿Consiguen mejorar?	Porcentaje de alumnos que no alcanzan a terminar el ciclo.	Fuentes documentales: Listas y datos de alumnos que suspenden en los diferentes cursos. Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los criterios de selección y forma de difundir los sistemas de acceso a la Escuela. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Estudios de caso EC1 incluyendo preguntas de atención a la diversidad. -Grupo focal GF2con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	
2.3	¿Se ha eliminado la explotación laboral infantil? ¿Y el trabajo infantil?	Porcentaje de niños bajo explotación laboral infantil. Porcentaje de niños que hacen trabajos diversos.	Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre la percepción del problema. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Grupo focal GF2con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela. -Observación no participante ONP1: Observación en las zonas de trabajo infantil.	Relevancia alta. Dificultad alta. (A priori se considera complicado poder censar a los niños que trabajan)
2.4	¿Hay cambios en cuanto a la desnutrición infantil?	Porcentaje del alumnado con desnutrición comparando datos de	Fuentes documentales: Listados de seguimiento de estado	Relevancia alta.

Nº	Preguntas	Indicadores	Fuentes y técnicas	Valoración
		principio y final de curso.	nutricional del alumnado de la Escuela. Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre la percepción del problema. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Dificultad baja.

Nº	Preguntas	Indicadores	Fuentes y técnicas	Valoración
2.6	¿Participan las familias en el proyecto escolar?	Presencia de las familias en las actividades de la Escuela.	Fuentes documentales: Listados de actividades de la Escuela con presencia de padres. Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre la participación de las familias. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia media. Dificultad media.
2.7	¿Cómo perciben los padres el pago de una cuota mensual?	Satisfacción o insatisfacción mostrada por las familias por el pago de una cuota.	Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre la participación de las familias. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Grupo focal GF2 con el consejo del fokontany (barrio/pedanía) -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia baja. Dificultad baja.
2.6	¿Cómo son los resultados académicos de la Escuela frente a otros centros de la ciudad/país?	Resultados del CEPE. Porcentaje de alumnos que titulan.	Fuentes documentales: Listados de notas de los alumnos que se han examinado del CEPE (certificat d'études primaires élémentaires). Informes de la CISCO (Circonscription Scolaire) Unesco: Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los resultados del CEPE. -Grupo focal GF1 con profesores.	Relevancia media. Dificultad baja.
3	Impacto			
3.1	¿Hay cambios de actitud respecto al Medioambiente?	Alumnos tienen conciencia de la existencia de los problemas ambientales. Alumnos adoptan posiciones y actúan pensando en el medio ambiente.	Fuentes documentales: Listados de actividades de la Escuela. Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre actividades formativas adicionales. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Relevancia alta. Dificultad media.
3.2	¿Han cambiado los	Alumnos tienen conciencia de	Fuentes documentales: Listados de actividades de la Escuela.	Relevancia alta.

Nº	Preguntas	Indicadores	Fuentes y técnicas	Valoración
	hábitos de higiene y de salud?	problemas de salud y su relación con la higiene. Realizan prácticas de higiene en su rutina diaria.	Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre actividades formativas adicionales. -Grupo focal GF1 con profesores. Resto de agentes implicados: -Cuestionario C1 a los alumnos de la Escuela.	Dificultad media.
4	Sostenibilidad			
4.1	¿Está en la agenda que se autofinancie y se autogestione el proyecto?	Planificación de transferir el centro a la comunidad.	Fuentes documentales: Proyectos planteados en la dirección de la autosostenibilidad Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los planes de futuro de la Escuela	Relevancia alta. Dificultad baja.
4.2	¿Se han dado pasos en esa dirección?	Pasos dados hacia la autosostenibilidad del proyecto	Fuentes documentales: Proyectos planteados en la dirección de la autosostenibilidad Equipo gestor centro: Entrevista E1 sobre los pasos dados en esa dirección.	Relevancia alta. Dificultad baja.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que no hay preguntas referidas a la eficiencia. Interpreto que eso es consecuencia del manejo austero de los recursos por parte de Bel Avenir. El esfuerzo es tan evidente que se da por sentado que se alcanzan niveles notables de eficiencia, es decir la relación entre los resultados obtenidos y los recursos que se han invertido. A pesar de no existir preguntas en ese sentido se intentara incorporar este criterio a la evaluación.

Tampoco se han formulado preguntas sobre la pertinencia. Esto seguramente se debe a que las necesidades sociales en la zona donde se ubica el proyecto son tan claras: No había Escuela, se trata de un barrio pobre en la región más pobre de Madagascar, con los problemas de desnutrición que conlleva, que ningún actor cuestiona la pertinencia de la intervención.

6.9 Metodología de evaluación

El elaborar la matriz de evaluación y la batería de preguntas de evaluación a las que se quiere dar respuesta, han surgido una serie de fuentes y técnicas que ya avanzan cuál será la estrategia de trabajo. También condiciona las elecciones metodológicas. Cuando se trata de análisis de cobertura, eficacia y sobre todo impacto las elecciones metodológicas responden a dos grandes grupos (Ligero, 2011b):

Estrategias apoyadas en la lógica de la distribución al azar:

A.1) Diseño experimental.

A.2) Diseño cuasiexperimental.

- Réplica modelo experimental, con grupo de comparación no equivalente.

- Series temporales.

A.3) Discontinuidad de la regresión.

A.4) Diseños no experimentales.

- Comparación antes– después; línea base-posttest.

- Comparación posttest con grupo de comparación no equivalente.

- Sólo después (se compara con fuentes bibliográficas).

Modelización (identificación de posibles variables intervinientes):

B1) Controlando sólo una variable.

- Estandarización estadística de poblaciones.

- Cálculo de la media de los efectos de la variable.

B.2) Controlando varias variables.

- Regresión múltiple.

- Ecuaciones estructurales.

Por las características de las técnicas empleadas se van a utilizar metodologías combinadas del tipo A.2 con series temporales para temas de nutrición y grupos de comparación no equivalentes para el resto. Esto en cuanto a técnicas cuantitativas. También se emplearán técnicas cualitativas para otras informaciones.

El proceso se realizará en tres fases:

6.9.1 Fase de análisis de documentación y censos.

Se leerá, clasificará y cuantificará la información que se obtenga de la documentación referenciada en la matriz de evaluación. Esto permitirá conocer directamente muchos de los datos para responder algunas de las preguntas de evaluación, y serán datos instrumentales para el resto. Conoceremos el número de alumnos, procedencia, tasas de abandono, titulación, notas en el CEPE, etc.

Por otro lado se intentará calcular la población infantil del barrio de Ankalika. Para ello se acudirá al Ayuntamiento de Tulear y al Jefe del Fokontany para ver si ellos tienen datos fiables. Si no es así se contarán el nº de casas del barrio y se utilizará un medio aleatorio para seleccionar las casas/chozas necesarias en las que se hará una consulta para ver el número de niños que tienen en edad escolar, cuántos están escolarizados y en qué escuela, y cuántos hay con discapacidad. El número de casas encuestadas será el suficiente para tener un nivel de confianza del 95,5 % ($Z=2$), un error muestral del 5% ($E=0,05$) y la peor desviación típica $p=q=0,5$. Por ejemplo para una estimación de 300 casas la muestra sería:

$$n = \frac{Z^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2(N-1) + Z^2 \cdot p \cdot q} = \frac{2^2 \cdot 300 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{0,05^2 \cdot 299 + 2^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 172$$

La muestra serían 172 casas.

6.9.2 Fase de análisis cualitativo.

Estas técnicas nos permitirán llegar a los porqués que planean sobre muchas de las preguntas de evaluación. A continuación se enumeran y describen con más detalle.

Entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas tienen un guión de preguntas que se exponen más adelante con más detalle, pero son preguntas abiertas que dan lugar a que se puedan plantear temas y cuestiones que no se plantean a priori.

E1: Destinadas al equipo gestor de Bel Avenir, es decir a José Luis, Director Técnico de Bel Avenir y Presidente de la FAC, Vola que es la Directora de la Escuela, Laurette que es la Directora Administrativa de la Escuela y al responsable del Volet Educatif. Estas entrevistas nos permitirán conocer la visión de los diseñadores y responsables del proyecto. Esta entrevista recorre todo el conjunto de preguntas de la Evaluación.

Grupos Focales.

Tenemos dos grupos focales, el **GF1** con las profesoras de primaria y **GF2** con el jefe y el consejo del Fokontany en ambos casos se trata de grupos en los que se plantean una serie de cuestiones previamente definidas y los diferentes componentes van aportando su opinión. La dificultad de esta técnica estriba en el papel del moderador, que debe evitar que se extienda a temas que no son de interés y a la interpretación de los resultados, que suele ser laboriosa. Bien llevados los grupos proporcionan mucha información en poco tiempo.

Estudios de caso.

Los estudios de caso son una técnica cualitativa que permiten profundizar en un determinado sujeto, basada en el contexto y de una manera total. Carece de validez estadística pero permite una riqueza de matices que puede ser muy provechosa. Se buscarán 4 familias con niños sin escolarizar en Ankalika y se intentará profundizar en las razones de esa situación.

6.9.3 Fase de análisis cuantitativo.

En este caso se trata de la realización de un cuestionario para los alumnos de primaria de la Escuela. En la fase de campo de la evaluación se determinará sobre qué cursos se realiza, aunque en una estima inicial pienso que lo idóneo será realizarlo sobre los dos últimos cursos de primaria, donde los alumnos pueden tener la madurez suficiente para entender y responder adecuadamente al mismo.

Este cuestionario no plantea cuestiones de cálculo de muestreo, pues se realizará sobre el 100% de la población objetivo que serán entre 60 y 100 alumnos (depende del nº de cursos en los que se realice). Ya que se trata de un proyecto pequeño (una escuela) también es pequeño el universo de los afectados del programa. No obstante esto presenta un problema de posible aparición de sesgos por las diferencias entre grupos que pueden presentar distintas promociones. En este sentido el trabajo de campo será mucho más significativo cuando se lleve a cabo en las distintas promociones que hagan que desaparezcan dichos sesgos.

6.10 Operacionalización.

En este apartado se concretarán un poco más los contenidos diseñados a priori para cada una de las técnicas, pero en principio está previsto que unas fases puedan modificar (enriquecer) las siguientes. En cualquier caso figuran los contenidos en torno a los cuales girarán dichas técnicas.

6.10.1 Entrevistas.

E1: Entrevista con el equipo gestor (José Luis, Vola, Laurette, Responsable Volet Social).

- Criterios de selección de los alumnos.
- ¿Cómo se difunde la apertura de matriculación?
- ¿Quién se queda fuera?
- ¿Hay algún tipo de discriminación, positiva o negativa, según el sexo?
- ¿Hay algún tipo de adaptación o integración para alumnado con discapacidad?
- ¿Se conoce la causa de abandono? ¿Se conocen las causas?
- ¿Se conoce la de fracaso escolar? ¿Se conocen las causas?
- ¿Qué se hace para reducirla?
- ¿Cuanto se cobra al mes? ¿Por qué? ¿Genera los resultados esperados?
- ¿Se perciben problemas de desnutrición infantil en el barrio?
- ¿Son efectivos los métodos de la Escuela para abordarlos?
- ¿Hay actividades en la Escuela abiertas a la participación de las familias?
- ¿Participan las familias de actividades de la Escuela?
- Se percibe el nivel de aprendizaje del colegio es ¿mejor, igual o peor que los del entorno?
- ¿Qué resultados se obtienen en el CEPE?
- La educación complementaria en salud, higiene, medioambiente,... ¿Es evidente?
- ¿Se dedican muchos esfuerzos a ella?

- ¿Qué se espera de esa educación ¿Cambios sustanciales, medios, ligeros?
- ¿Está en la agenda el que se autofinancie y se autogestione el proyecto?
- ¿Se han dado pasos en esa dirección?

6.10.2 Grupos focales.

GF1: Grupo de discusión con los profesores.

- ¿El proceso de matriculación es sencillo?
- ¿Es fácil acceder a la Escuela?
- ¿Es fácil conocer los plazos de matriculación?
- ¿Quedan alumnos sin escolarizar? ¿Por qué?
- ¿Se trata igual a los niños y a las niñas?
- ¿Hay facilidades para alumnos con discapacidad?
- ¿Se detectan problemas de abandono escolar?
- ¿Problemas de fracaso escolar?
- ¿Se alcanzan los objetivos didácticos para cada curso?
- ¿Hay explotación laboral infantil en Ankalika?
- ¿Hay trabajo infantil en Ankalika?
- ¿Se perciben problemas de desnutrición infantil?
- ¿Se consideran efectivos los métodos para abordarlos?
- ¿Hay actividades en la Escuela abiertas a la participación de las familias?
- ¿Participan las familias de actividades de la Escuela?
- ¿Qué expresan las familias respecto al pago de mensualidades?
- El nivel de aprendizaje del colegio es ¿mejor, igual o peor que los del entorno?
- ¿Qué resultados se obtienen en el CEPE?
- La educación complementaria en salud, higiene, medioambiente,... ¿Es evidente?

GF2: Grupo focal con el Jefe del fokontany y su consejo.

- ¿Cómo se valora la escuela en el barrio?
- ¿Da cobertura adecuada a los niños del barrio?
- ¿Qué niños quedan fuera del acceso a la Escuela?
- ¿Es fácil enterarse de los plazos de matriculación?
- ¿Es sencillo matricularse en la escuela?
- ¿Los niños terminan los estudios o abandonan antes?
- ¿Hay niños con discapacidades en el barrio?
- ¿Acceden a la Escuela o se quedan fuera de ella?

- ¿Los niños realizan trabajos en sus casas?
- ¿Hay niños que hagan trabajo asalariado?
- Para las niñas ¿Es más fácil, igual o más difícil el acceso a la Escuela?
- ¿Se perciben problemas de desnutrición infantil?
- ¿Se consideran efectivos los métodos de la Escuela para abordarlos?
- ¿Hay actividades en la Escuela abiertas a la participación de las familias?
- ¿Participan las familias de actividades de la Escuela?

6.10.3 Estudios de caso.

EC1: Estudios de caso niños no matriculados en la Escuela.

- ¿El proceso de matriculación es sencillo?
- ¿Es fácil acceder a la Escuela?
- ¿Es fácil conocer los plazos de matriculación?
- ¿Los niños han trabajado por dinero alguna vez?
- ¿Se trata igual a los niños y a las niñas?
- ¿Hay facilidades para alumnos con discapacidad?

6.10.4 Cuestionario.

C1: Cuestionario a alumnos de la Escuela (últimos cursos de primaria).

- Sexo.
- Edad.
- Años escolarizado.
- Cuántos hermanos.
- Adultos en casa.
- Padre.
- Madre.
- Otros.
- ¿Qué tal vas en la Escuela?
- ¿Has repetido curso alguna vez?
- ¿Te gusta? Indica qué es lo que más te gusta y que es lo que menos.
- ¿Alguien en tu familia más próxima está en edad y no está escolarizado/a?
- ¿Conoces a otros niños/as sin escolarizar?
- ¿Por qué no acuden a la Escuela?
- ¿Conoces a alumnos que abandonan la Escuela?
- ¿Se trata igual a niños que a niñas?

- ¿Conoces niños con discapacidad en el barrio?
- ¿Cuántos?
- ¿Cuántos acuden a la Escuela?
- ¿Ayudas con tareas de casa? ¿Cuáles?
- ¿Cuánto tiempo dedicas a ellas?
- ¿Has trabajado de forma asalariada?
- ¿Conoces algún niño que lo haya hecho?
- ¿Conoces algún niño que lo haga en la actualidad?
- ¿Cómo es la alimentación en la Escuela?
- ¿Conoces casos de desnutrición infantil en tu familia?
- ¿Y en el barrio?
- ¿Hay actividades en la Escuela abiertas a la participación de las familias?
- ¿Ha participado algún familiar tuyo de actividades de la Escuela?
- ¿Esta Escuela es mejor, igual o peor que las Escuelas Públicas más próximas?
- ¿Hay problemas medioambientales en Madagascar?
- ¿Cuáles?
- ¿Haces algo en tu actividad, o en la de tu casa para paliarlos?
- ¿Qué hábitos de higiene llevas a cabo?

7 Conclusiones

Este apartado aparece por tratarse de un trabajo académico. En otro entorno no tiene sentido.

La realización de este trabajo permite asentar los conocimientos del Magíster en varias direcciones. Obliga a plantearse un trabajo práctico y el proceso de llevarlo a cabo, con lo que conlleva de organización del documento, estructurar las diferentes fases, leer documentación genérica de evaluaciones y leer evaluaciones concretas, leer bibliografía de teoría básica. En ese sentido la realización es muy positiva.

Por otro se generan situaciones de sentirse perdido, de tener una montaña de trabajo encima, y desde luego de precisar muchas más horas de las 248 previstas inicialmente. La presencia del Tutor ayuda, pero ya en la *‘Guía Orientativa para las Memorias de Grado’* se indica que: *Se establecen de manera orientativa tres momentos tutoriales (al inicio, mitad y al final de la memoria) aunque esta fórmula podrá ser acomodada a las necesidades específicas del tutor y alumno siempre de común acuerdo.* Lo cual hace ‘escatimar’ un poco el acceso al mismo. En mi caso he hecho poco ‘uso’ al principio y bastante al final.

Creo que el trabajo no permite alcanzar todos los objetivos deseables por, al menos, dos razones. Se supone que es un trabajo para asentar conocimientos y entrenarse para el mundo real, pero en el mundo real se trabaja en grupo (generalmente) y este es un trabajo individual, lo cual creo que es un inconveniente importante. Por otro lado resulta difícilmente abordable un trabajo completo desde el diseño hasta las recomendaciones finales por una sola persona con una dedicación limitada, por lo que se tiene acceso a un trabajo práctico parcial. Esta al menos ha sido mi experiencia, ya que este es el primer trabajo relacionado con la evaluación. Si se trabajara en grupo se podría hacer un trabajo mucho más completo (de principio a fin), abarcando todas las fases de la evaluación y obteniendo por tanto una visión mucho más completa de la realidad de la evaluación. Sé que a veces es complicado por temas de distancia física (aunque las nuevas tecnologías ayudan una barbaridad), que puede dar lugar a desequilibrios en cuanto esfuerzo aportado por cada componente del grupo, y quizás más inconvenientes que no alcanzo a valorar. Pero con todo, creo que conseguir un trabajo completo y compartido es mucho más enriquecedor que este trabajo individual.

Además creo que es más fácil no irse de plazos organizando un trabajo en grupo con tareas y tiempos definidos que individualmente, aunque esto depende mucho de cada uno y es obvio que unas personas se organizan mejor que otras. En cualquier caso la experiencia de la organización y planificación para un grupo aporta un valor importante a la memoria por el uso de herramientas específicas para poder organizarlo.

8 Bibliografía

- Alvira, F. (2002). *Manual para la elaboración y evaluación de programas de prevención de abuso de drogas*. Madrid: Comunidad de Madrid, Agencia antidroga.
- Ballart, X. (1992). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos?* Madrid: MAP.
- DGPOLDE. (2007). *Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española*. Madrid: MAEC.
- Bustelo, M (2001). BUSTELO RUESTA, María. 2001. *La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España: 1995-1999*. Madrid: UCM. Tesis Doctoral. Publicación electrónica.
- Bustelo, M (2011). Materiales Magíster en evaluación Madrid: UCM.
- Comisión Europea. EuropeAid Co-operation Office (2005). "Metodología de evaluación de EuropeAid". <http://ec.europa.eu/comm/europeaid/evaluation/index.htm>
- D'Aiglepierre, R. (2012). "Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire a madagascar. Focus Development Association, UNICEF. <http://www.unicef.org/madagascar/EXCLUSION-INCLUSIONweb.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Estados Unidos de América: SAGE Publications, Inc.
- Ligero, J.A. (2011) *Dos Métodos de Evaluación: Criterios y Teoría del Programa*. Documento de Trabajo Serie CECOD Número 15 / 2011. Instituto Universitario de Estudios Europeos. Universidad San Pablo CEU. Madrid. CEU Ediciones.
- Ligero, J.A. (2011b). Materiales Magíster en evaluación Madrid: UCM.
- MAEC (2005). Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, SECI (2005). *"Plan Director de la Cooperación Española 2005-2008"*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid. España.
- MAEC (2007). Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, SECI (2005). *"Manual de Gestión de Evaluaciones de la Cooperación Española"*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid. España.
- MAEC (2013). Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, SECI (2013). *"Plan Director de la Cooperación Española 2013-2016"*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid. España.
- Monnier, Eric (1995), *Evaluación de la acción de los poderes públicos*, España: Instituto de Estudios Fiscales.
- Pérez, r. (2000). "La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática" En Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 2: 261-287.
- Raboso, E. (2011). *"Diseño de la evaluación del programa de educación para el desarrollo Ciudad Planeta"*. Memoria Magíster de Evaluación de Programas y Políticas públicas. UCM. Madrid.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Stufflebeam, D.L. y Shikfield, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC y Piados Ibérica.

UNICEF (2011). "Estado mundial de la infancia 2011". Editado por UNICEF al menos en formato electrónico en: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/index.php>

Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en la evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. Nuevas políticas Públicas: anuario multidisciplinar para modernización de las Administraciones Públicas, 145-170.

Anexo I. Tablas IDH Madagascar

Descripción	Valor	Nota
Salud		
Gasto público en salud (% del PIB)	2.3	
Tasa de mortalidad de niños menores de 5 años (por cada 1.000 nacidos vivos)	62	
Esperanza de vida al nacer. (años)	66.9	
Índice de salud	0.740	
Educación		
Gasto en educación (% del PIB) (%)	3.2	
Maestros de primaria capacitados (%)	90.4	1
Tasa de abandono de la enseñanza primaria (% of primary school cohort)	65.4	
Años esperados de instrucción (años)	10.4	2
Tasas de alfabetización de adultos (% de 15 años y mayor)	64.5	3
Años de educación promedio (años)	5.2	4-5
Tasa bruta de matriculación (%)	67.0	6
Índice de educación	0.490	
Ingresos		
Ingreso nacional bruto (INB) per cápita (Constant 2005 international \$)	828	
Desigualdad		
Pérdida debida a la desigualdad en la esperanza de vida (Atkinson) (%)	25.6	
Pérdida debida a la desigualdad en la distribución de educación (Atkinson) (%)	30.1	
Pérdida debida a la desigualdad en los ingresos (Atkinson) (%)	36.1	
Índice de educación ajustado por la desigualdad	0.342	7
Índice de esperanza de vida al nacer ajustado por la desigualdad	0.549	
Índice de ingresos ajustado por la desigualdad	0.199	8
Índice de Desarrollo Humano, ajustado por la igualdad	0.335	
Pobreza		
Índice de pobreza multidimensional (%)	0.357	9
Intensidad de la carencia	53.3	
Pobreza multidimensional, incidencia (% de la población)	66.9	
Población bajo la línea de pobreza de ingresos (%)	81.3	
Género		
Población con al menos educación secundaria completa, relación mujer/hombre (Relación tasa de mujeres-tasa de hombres)	n.d.	
Tasa de fecundidad entre adolescentes (mujeres de entre 15 y 19 años) (la cantidad de partos por cada 1.000 mujeres entre 15 y 19 años)	134.3	

Tasa de participación en la fuerza de trabajo (Relación tasa de mujeres-tasa de hombres)	0.940	
Índice de desigualdad de género	n.d.	
Proporción en escaños en el parlamento: relación mujer/hombre.	0.138	
Tasa de mortalidad maternal (muertes maternas por cada 100.000 nacidos vivos)	240	10 11
Sostenibilidad		
Emisiones per cápita de dióxido de carbono (toneladas)		
Población que vive en tierras degradadas (%)	n.d.	
Variación de la superficie forestal (%)	-8.3	
Demografía		
Población, total considerando ambos sexos (miles)	21,928.5	12
Población urbana (% de la población)	33.2	
Población, mujeres (en miles) (miles)	10,995.8 5	
Población, hombres (en miles) (miles)	10,932.6 7	
Índices compuestos		
Valor del IDH según componentes que no constituyen ingreso	0.601	
Innovación y tecnología		
Abonados a telefonía fija o móvil, por cada 100 personas (por cada 100 personas)	37.9	
Comercio, economía e ingresos		
Índice de ingresos	0.312	

Tabla 8.20 Algunos datos del IDH de Madagascar

Fuente: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Human Development Report.

1: Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.

2: Los datos se refieren a 2011 o al año más reciente disponible durante el período especificado.

3: Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.

4: Según datos sobre años de instrucción de adultos provenientes de encuestas de hogares de la Base de Datos Internacional de Distribución del Ingreso del Banco Mundial.

5: Los datos se refieren a 2010 o al año más reciente disponible durante el período especificado.

6: Los datos se refieren al año más reciente disponible durante el período especificado.

7: The list of surveys used for estimation of inequalities is given at <http://hdr.undp.org>.

8: The list of surveys used for estimation of inequalities is given at <http://hdr.undp.org>.

9: Not all indicators were available for all countries; caution should thus be used in cross-country comparisons. Where data are missing, indicator weights are adjusted to total 100 percent. For details on countries missing data, see Alkire and others (2011).

10: Estimates have been computed to ensure comparability across countries; thus they are not necessarily the same as official statistics of the countries, which may use alternative rigorous methods.

11: Data were computed to ensure comparability across countries and are thus not necessarily the same as official country statistics, which may be based on alternative rigorous methods. Data are rounded according to the following scheme: less than 100, no rounding; 100–999, rounded to the nearest 10; and greater than 1,000, rounded to the nearest 100.

12: Projections based on medium-fertility variant.

Anexo II. Datos estadísticos de Madagascar por UNICEF (2010)

Indicadores Básicos	
Ordenación por categoría de la TMM5	48
Tasa de mortalidad de menores de 5 años, 1990	159
Tasa de mortalidad de menores de 5 años, 2010	62
Tasa de mortalidad infantil (< de 1 año), 1990	97
Tasa de mortalidad infantil (< de 1 año), 2010	43
Tasa de mortalidad neonatal, 2010	22
Población total (miles), 2010	20714
Nacimientos anuales (miles), 2010	732
Muertes anuales (<5 años) (miles), 2010	44
INB per cápita (dólares), 2010	440
Esperanza de vida al nacer (años), 2010	66
Tasa total de alfabetización de adultos (%), 2005-2010*	64
Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria (%), 2007-2009*	99
Distribución familiar del ingreso (%) 2000-2010*, 40% más bajos	16
Distribución familiar del ingreso (%) 2000-2010*, 20% más altos	54
Nutrición	
Recién nacidos con bajo peso (%), (2006-2010*)	16
Iniciación temprana a la lactancia materna (%), (2006-2010*)	72
% de niños lactantes (2006-2010*) que reciben lactancia exclusiva (<6 meses)	51
% de niños lactantes (2006-2010*) que reciben: Incorporación de alimentos sólidos, semisólidos o blandos (6-8 meses)	89
% de niños lactantes (2006-2010*) que reciben: lactancia materna a los 2 años (20-23 meses)	61
% de menores de 5 años (2006-2010*) que padecen: insuficiencia ponderal (OMS), moderada y grave	–
% de menores de 5 años (2006-2010*) que padecen: insuficiencia ponderal (OMS), grave	–
% de menores de 5 años (2006-2010*) que padecen: emaciación (OMS), moderada y grave	–
% de menores de 5 años (2006-2010*) que padecen: cortedad de talla (OMS), moderada y grave	50
Tasa de cobertura de suplementos de vitamina A (6-59 meses) 2010, cobertura total (%)	95
Hogares que consumen sal yodada (%), (2006-2010*)	53
Salud	
% de la población que usa fuentes mejoradas de agua potable, 2008, total	41
% de la población que usa fuentes mejoradas de agua potable, 2008, urbana	71
% de la población que usa fuentes mejoradas de agua potable, 2008, rural	29
% de la población que usa instalaciones mejoradas de saneamiento, 2008, total	11
% de la población que usa instalaciones mejoradas de saneamiento, 2008, urbana	15
% de la población que usa instalaciones mejoradas de saneamiento, 2008, rural	10
% de vacunas regulares del PAI financiadas por el gobierno, 2010, total	5
Población inmunizada 2010, TB, vacunas correspondientes, BCG	67
Población inmunizada 2010, DPT, vacunas correspondientes, DPT1	78

--	--

Población inmunizada 2010, DPT, vacunas correspondientes, DPT3	74
Población inmunizada 2010, Polio, vacunas correspondientes, polio3	72
Población inmunizada 2010, sarampión, vacunas correspondientes, sarampión	67
Población inmunizada 2010, HepB, vacunas correspondientes, HepB3	74
Población inmunizada 2010, Hib, vacunas correspondientes, Hib3	74
Población inmunizada 2010, recién nacidos protegidos contra el tétanos	76
% de menores de 5 años de quienes se sospecha que padecen neumonía y que fueron conducidos a un proveedor de la atención de la salud apropiado, 2006-2010*	42
% de menores de 5 años de quienes se sospecha que padecen neumonía y reciben antibióticos, 2006-2010*	–
% de menores de 5 años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada, 2006-2010*	49
Paludismo 2006-2010*, % de hogares que disponen de por lo menos un mosquitero tratado con insecticida	57
Paludismo 2006-2010*, % de menores de 5 años que duermen bajo un mosquitero tratado con insecticida	46
Paludismo 2006-2010*, % de menores de 5 años con fiebre que reciben medicinas antipalúdicas	20
VIH/SIDA	
Estimado de la tasa de prevalencia del VIH entre los adultos (15-49 años), (%) 2009	0.2
Número estimado de personas (de todas las edades) que viven con VIH, 2009 (miles) (thousands), estimado	24
Número estimado de personas (de todas las edades) que viven con VIH, 2009 (miles) (thousands), bajo estimado	19
Número estimado de personas (de todas las edades) que viven con VIH, 2009 (miles) (thousands), alto estimado	30
Transmisión de la madre al hijo, Número estimado de mujeres (de más de 15 años) que viven con VIH, 2009 (miles)	7
Infecciones pediátricas, Número estimado de niños (0 a 14 años) que viven con VIH, 2009 (miles)	–
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), prevalencia del VIH entre los jóvenes, (%) 2009, total	0.1
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), prevalencia del VIH entre los jóvenes, (%) 2009, hombre	0.1
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), prevalencia del VIH entre los jóvenes, (%) 2009, mujer	0.1
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), % que tiene un conocimiento amplio del VIH, 2005-2010*, hombre	26
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), % que tiene un conocimiento amplio del VIH, 2005-2010*, mujer	23
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), % que utilizó un preservativo durante las últimas relaciones sexuales con riesgo, 2005-2010*, hombre	–
Prevención entre los jóvenes (15-24 años), % que utilizó un preservativo durante las últimas relaciones sexuales con riesgo, 2005-2010*, mujer	–
Huérfanos, Niños (0-17 años) huérfanos por el SIDA, 2009, estimado (miles)	11

Huérfanos, Niños (0-17 años) huérfanos debido a todas las causas, 2009, estimado (miles)	910
Huérfanos, Tasa de asistencia escolar de los huérfanos, 2005-2010*	74
Educación	
Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24 años) (%), 2005-2010*, hombre	66
Tasa de alfabetización de jóvenes (15-24 años) (%), 2005-2010*, mujer	64
Número por cada 100 habitantes, 2010, teléfonos móviles	40
Número por cada 100 habitantes, 2010, Usuarios de Internet	2
Participación en la escuela preprimaria, Tasa bruta de matriculación (%), 2007-2010*, hombre	10
Participación en la escuela preprimaria, Tasa bruta de matriculación (%), 2007-2010*, mujer	10
Participación en la escuela primaria, Tasa bruta de matriculación (%), 2007-2010*, hombre	162
Participación en la escuela primaria, Tasa bruta de matriculación (%), 2007-2010*, mujer	158
Participación en la escuela primaria, Tasa neta de matriculación (%), 2007-2010*, hombre	99
Participación en la escuela primaria, Tasa neta de matriculación (%), 2007-2010*, mujer	100
Participación en la escuela primaria, Tasa neta de asistencia (%), 2005-2010*, hombre	78
Participación en la escuela primaria, Tasa neta de asistencia (%), 2005-2010*, mujer	80
Participación en la escuela primaria, Tasa de permanencia hasta el último grado de la primaria (%), 2006-2009*, admin. data	49
Participación en la escuela primaria, Tasa de permanencia hasta el último grado de la primaria (%), 2005-2010*, survey data	89
Participación en la escuela secundaria, Tasa neta de matriculación (%), 2007-2010*, hombre	23
Participación en la escuela secundaria, Tasa neta de matriculación (%), 2007-2010*, mujer	24
Participación en la escuela secundaria, Tasa neta de asistencia (%), 2005-2010*, hombre	27
Participación en la escuela secundaria, Tasa neta de asistencia (%), 2005-2010*, mujer	28
Indicadores Demográficos	
Población (miles), 2010, under 18	10331
Población (miles), 2010, under 5	3305
Tasa de crecimiento anual de la población (%), '1970-1990	2.7
Tasa de crecimiento anual de la población (%), 1990-2010	3
Tasa de crecimiento anual de la población (%), 2010-2030	2.7
Tasa bruta de mortalidad, 1970	21
Tasa bruta de mortalidad, 1990	16
Tasa bruta de mortalidad, 2010	6
Tasa bruta de natalidad, 1970	48
Tasa bruta de natalidad, 1990	45
Tasa bruta de natalidad, 2010	35
Esperanza de vida al nacer , 1970	44
Esperanza de vida al nacer , 1990	51
Esperanza de vida al nacer , 2010	66
Tasa total de fecundidad, 2010	4.7
Población urbana (%), 2010	30

Tasa anual del crecimiento de la población urbana (%), 1970-1990	5.3
Tasa anual del crecimiento de la población urbana (%), 1990-2010	4.3
Tasa anual del crecimiento de la población urbana (%), 2010-2030	4.2
Indicadores Económicos	
INB per cápita (dólares EEUU), US\$, 2010	440
INB per cápita (dólares EEUU), PPC US\$, 2010	980
Tasa media anual de crecimiento del PNB per cápita (%), 1970-1990	-2.3
Tasa media anual de crecimiento del PNB per cápita (%), 1990-2010	-0.2
Tasa media anual de inflación (%), 1990-2010	13
% de la población por debajo de la línea internacional de la pobreza de \$1,25 al día, 2000-2009*	68
% de gasto del gobierno central (2000-2009*) asignado a: salud	6
% de gasto del gobierno central (2000-2009*) asignado a: educación	15
% de gasto del gobierno central (2000-2009*) asignado a: defensa	5
Flujos de AOD en millones de dólares, 2009	445
Flujos de AOD como % del INB del país receptor, 2009	—
Servicio de la deuda como % de la exportación bienes y servicios, 1990	32
Servicio de la deuda como % de la exportación bienes y servicios, 2009	—
Situación de las Mujeres	
Esperanza de vida: mujeres con respecto al % de hombres, 2010	105
Tasa de alfabetización femenina: mujeres con respecto al % de hombres, 2005-2010*	91
Tasas de matriculación: mujeres como % de hombres, Primaria GER, 2007-2010*	98
Tasas de matriculación: mujeres como % de hombres, Secundaria GER, 2007-2010*	94
Tasa de supervivencia hasta el último grado de primaria: mujeres como % de hombres, 2006-2009*	106
Prevalencia de anticonceptivos (%), 2006-2010*	40
Tasa de cobertura de la atención prenatal (%), Por lo menos una vez, 2006-2010*	86
Tasa de cobertura de la atención prenatal (%), Por lo menos 4 veces, 2006-2010*	49
Cobertura de atención obstétrica (%), Nacimientos atendidos por personal especializado, 2006-2010*	44
Cobertura de atención obstétrica (%), Partos en instituciones, 2006-2010*	35
Cobertura de atención obstétrica (%), Cesárea, 2006-2010*	2
Tasa de mortalidad derivada de la maternidad [†] , 2006-2010*, registrada	500
Tasa de mortalidad derivada de la maternidad [†] , 2008, ajustada	440
Tasa de mortalidad derivada de la maternidad [†] , 2008, Riesgo de mortalidad de la madre en su vida: 1 en:	45
Protección Infantil	
Trabajo infantil 2000-2010*, total	28
Trabajo infantil 2000-2010*, hombre	29
Trabajo infantil 2000-2010*, mujer	27
Matrimonio precoz 2000-2010*, casados a los 15 años	14

Matrimonio precoz 2000-2010*, casados a los 18 años	48
Inscripción del nacimiento 2000-2010*, total	80
Mutilación/excisión genital 1997-2010*, prevalencia, mujeresa	–
Mutilación/excisión genital 1997-2010*, prevalencia, hijasb	–
Mutilación/excisión genital 1997-2010*, actitudes, apoyo a la prácticac	–
Justificación de golpear a la mujer 2002-2010*, hombre	30
Justificación de golpear a la mujer 2002-2010*, mujer	32
Disciplina violenta++ 2005-2010*, total	–
Disciplina violenta++ 2005-2010*, hombre	–
Disciplina violenta++ 2005-2010*, mujer	–
Ritmo de Progreso	
Ordenación por categoría de la TMM5	48
Tasa de mortalidad de menores de 5 años, 1970	177
Tasa de mortalidad de menores de 5 años, 1990	159
Tasa de mortalidad de menores de 5 años, 2000	102
Tasa de mortalidad de menores de 5 años, 2010	62
Tasa media anual de reducción (%), 1970-1990	0.5
Tasa media anual de reducción (%), 1990-2000	4.4
Tasa media anual de reducción (%), 2000-2010	5
Tasa media anual de reducción (%), 1990-2010	4.7
Reducción desde 1990 (%)	61
Reducción desde 2000 (%)	39
Tasa media anual de crecimiento del PIB per cápita (%), 1970-1990	-2.3
Tasa media anual de crecimiento del PIB per cápita (%), 1990-2010	-0.2
Tasa global de fecundidad, 1970	7.3
Tasa global de fecundidad, 1990	6.3
Tasa global de fecundidad, 2010	4.7
Tasa media anual de reducción (%), 1970-1990	0.8
Tasa media anual de reducción (%), 1990-2010	1.5
Adolescentes	
Población de adolescentes (10-19 años), Total (miles), 2010	4920
Población de adolescentes (10-19 años), Adolescentes como proporción del total de la población (%), 2010	24
Estado civil, Adolescentes de 15-19 años actualmente casados/en unión (2000-2010*) %, hombre	11
Estado civil, Adolescentes de 15-19 años actualmente casados/en unión (2000-2010*) %, mujer	34
Edad durante el primer parto, Mujeres de 20-24 años que direon a luz antes de los 18 (%), 2000-2010*	36
Tasa de partos entre las adolescentes, Número de nacimientos por cada 1.000 niñas de 15 a 19 años, 2000-2010*	147

Justificación de golpear a la mujer, Adolescentes de 15-19 años que piensan que está justificado que el marido golpee o maltrate a su mujer bajo determinadas circunstancias (2002-2010*) (%), hombre	33
Justificación de golpear a la mujer, Adolescentes de 15-19 años que piensan que está justificado que el marido golpee o maltrate a su mujer bajo determinadas circunstancias (2002-2010*) (%), mujer	35
Uso de los medios de comunicación, Adolescentes de 15-19 años que usan por lo menos un tipo de medio de información una vez a la semana (2000-2010*) (%), hombre	61
Uso de los medios de comunicación, Adolescentes de 15-19 años que usan por lo menos un tipo de medio de información una vez a la semana (2000-2010*) (%), mujer	60
Educación secundaria, Tasa bruta de matriculación en la secundaria de primer ciclo, 2007-2010*	43
Educación secundaria, Tasa bruta de matriculación en la secundaria superior, 2007-2010*	15
Conocimiento del VIH, Adolescentes de 15-19 años con un conocimiento amplio del VIH (2005-2010*) (%), hombre	26
Conocimiento del VIH, Adolescentes de 15-19 años con un conocimiento amplio del VIH (2005-2010*) (%), mujer	23
Equidad - Residencia	
Inscripción al nacer (%) 2000-2010*, urbana	92
Inscripción al nacer (%) 2000-2010*, rural	78
Inscripción al nacer (%) 2000-2010*, Proporción entre urbana y rural	1.2
Nacimientos atendidos por personal capacitado (%) 2006-2010*, urbana	82
Nacimientos atendidos por personal capacitado (%) 2006-2010*, rural	39
Nacimientos atendidos por personal capacitado (%) 2006-2010*, Proporción entre urbana y rural	2.1
Prevalencia de la insuficiencia ponderal entre menores de 5 años (%) 2006-2010*, urbana	31
Prevalencia de la insuficiencia ponderal entre menores de 5 años (%) 2006-2010*, rural	37
Prevalencia de la insuficiencia ponderal entre menores de 5 años (%) 2006-2010*, Proporción entre urbana y rural	1.2
Menores de cinco años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada (%) 2006-2010*, urbana	62
Menores de cinco años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada (%) 2006-2010*, rural	47
Menores de cinco años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada (%) 2006-2010*, Proporción entre urbana y rural	1.3
Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2005-2010*, urbana	93
Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2005-2010*, rural	77
Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2005-2010*, Proporción entre urbana y rural	1.2
Conocimiento amplio del VIH (%) mujeres 15-24 2005-2010*, urbana	40
Conocimiento amplio del VIH (%) mujeres 15-24 2005-2010*, rural	19
Conocimiento amplio del VIH (%) mujeres 15-24 2005-2010*, Proporción entre urbana y rural	2.1
% de la población que usa instalaciones mejoradas de saneamiento 2008, urbana	15
% de la población que usa instalaciones mejoradas de saneamiento 2008, rural	10

% de la población que usa instalaciones mejoradas de saneamiento 2008, Proporción entre urbana y rural	1.5
Equidad - Riqueza Familiar	
Inscripción al nacer (%) 2000-2010*, Más pobres 20%	61
Inscripción al nacer (%) 2000-2010*, Más ricos 20%	93
Inscripción al nacer (%) 2000-2010*, Proporción entre ricos y pobres	1.5
Nacimientos atendidos por personal capacitado (%) 2006-2010*, Más pobres 20%	22
Nacimientos atendidos por personal capacitado (%) 2006-2010*, Más ricos 20%	90
Nacimientos atendidos por personal capacitado (%) 2006-2010*, Proporción entre ricos y pobres	4.1
Prevalencia de la insuficiencia ponderal entre menores de 5 años (%) 2006-2010*, Más pobres 20%	40
Prevalencia de la insuficiencia ponderal entre menores de 5 años (%) 2006-2010*, Más ricos 20%	24
Prevalencia de la insuficiencia ponderal entre menores de 5 años (%) 2006-2010*, Proporción entre ricos y pobres	1.7
Menores de cinco años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada (%) 2006-2010, Más pobres 20%	46
Menores de cinco años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada (%) 2006-2010, Más ricos 20%	65
Menores de cinco años con diarrea que reciben rehidratación oral y alimentación continuada (%) 2006-2010, Proporción entre ricos y pobres	1.4
Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2005-2010*, Más pobres 20%	59
Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2005-2010*, Más ricos 20%	96
Tasa neta de asistencia a la escuela primaria 2005-2010*, Proporción entre ricos y pobres	1.6
Conocimiento amplio del VIH (%) mujeres 15-24 2005-2010*, Más pobres 20%	10
Conocimiento amplio del VIH (%) mujeres 15-24 2005-2010*, Más ricos 20%	42
Conocimiento amplio del VIH (%) mujeres 15-24 2005-2010*, Proporción entre ricos y pobres	4.3
Conocimiento amplio del VIH (%) hombres 15-24 2005-2010*, Más pobres 20%	8
Conocimiento amplio del VIH (%) hombres 15-24 2005-2010*, Más ricos 20%	49
Conocimiento amplio del VIH (%) hombres 15-24 2005-2010*, Proporción entre ricos y pobres	6.5

Tabla 8.21 Datos de UNICEF sobre Madagascar

Fuente: UNICEF