INFORME FINAL DE EVALUACIÓN

"Mejora de la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo a través de un modelo innovador de atención integral en tres escuelas de barrios desfavorecidos de Tetuán, Marruecos"
(SOLPCD/2018/042)

Entidades a cargo del proyecto: Asociación AIDA, Ayuda, Intercambio y Desarrollo; Asociación ATIL

Período: Febrero 2019 – Noviembre 2021 (ejecución del proyecto)

Consultora:

Consultores Desarrollo Social JUCAR

Mayo 2022

INDICE

Listado de acrónimos 3
Resumen ejecutivo 4
1.- INTRODUCCIÓN 9
1.1.- Objetivos de la Evaluación 9
1.2.- Metodología empleada en la evaluación 10
1.3.- Condicionantes y limitaciones de la evaluación 11
1.4.- Descripción de los trabajos realizados 12
2.- DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EVALUADA 15
2.1.- Contexto de la intervención 15
2.2. Descripción de la intervención realizada 16
3.- RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN 20
3.1.- Pertinencia 20
3.2.- Coherencia 23
3.3.- Eficacia 27
3.4.- Eficiencia 36
3.5.- Cobertura 41
3.6.- Participación 44
3.7.- Impacto 46
3.8.- Sostenibilidad 48
3.9.- Ejes transversales 50
4.- CONCLUSIONES 54
5.- LECCIONES APRENDIDAS 57
6.- RECOMENDACIONES 58
7.- ANEXOS 60

LISTADO DE ACRÓNIMOS

AREF	Academia Regional de Educación y Formación
DF	Diversidad Funcional
DPMEN	Dirección Provincial del Ministerio de Educación Nacional
EBDH	Enfoque Basado en Derechos Humanos
FV	Fuente de Verificación
GVA	Generalitat de Valencia H Hombre
IOV	Indicador Objetivamente Verificable
LdB	Línea de Base
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MINSA	Ministerio de Sanidad
ML	Marco Lógico
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
OE	Objetivo Específico
OG	Objetivo General
ONGD	Organización No Gubernamental parael Desarrollo
OSC	Organización de la Sociedad Civil
PISE	Plan de Intervención Socioeducativa
RE	Resultado Esperado
TD	Titulares de Derechos
TDH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad
TdR	Términos de Referencia
TO	Titulares de Obligaciones
TR	Titulares de Responsabilidades

NB: En este informe hemos tenido en cuenta el lenguaje inclusivo y no sexista. No obstante, una vez que la inclusión ya ha quedado patente hemos evitado el uso excesivo de los desdoblamientos léxicos (los/as beneficiarios/as) para facilitar la lectura.

RESUMEN EJECUTIVO

Este proyecto se inscribe en las acciones puestas en marcha por parte del Ministerio de Educación Nacional para implementar la nueva estrategia de inclusión educativa de menores con diversidad funcional o con necesidades especiales de apoyo educativo, proceso que exige un periodo de acompañamiento a los responsables educativos para impulsar programas piloto que permitan disponer de un diagnóstico de la situación, el diseño de herramientas así como la experimentación y validación de metodologías. En consecuencia, está alineado con las políticas pública locales.

El proyecto "Mejora de la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo a través de un modelo innovador de atención integral en tres escuelas de barrios desfavorecidos de Tetuán, Marruecos" ha pretendido elaborar y poner en práctica un modelo de intervención para favorecer la inclusión educativa de alumnos y alumnas con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán, que pueda ser apropiado y replicado por la Delegación de Educación en otros centros de enseñanza.

El proyecto se enmarca principalmente en un refuerzo institucional de los organismos públicos educativos a nivel regional y provincial, lo que en cierto modo garantiza la apropiación y sostenibilidad del modelo de intervención y de las herramientas elaboradas.

La formulación del proyecto se adapta de manera general a la metodología de intervención de la GVA. El proyecto se ha diseñado siguiendo la metodología del Marco Lógico que recoge un Objetivo General de Desarrollo y otro Específico y cuatro resultados a obtener, que son complementarios.

Este proyecto constituye una experiencia piloto que ha permitido generar una dinámica de trabajo entorno a la problemática de la inclusión educativa de menores con DF y con NEAE.

Se ha intervenido directamente sobre los siguientes colectivos:

a.- Alumnado. – Tras la realización de un diagnóstico previo del colectivo meta se ha atendido a 75 niños y niñas con diversidad funcional o con necesidades específicas de atención educativa.

Además, 423 alumnos (211 alumnas y 212 alumnos) han asistido a diferentes actividades extraescolares, entre ellos los 75 niños que constituyen el colectivo meta.

b.-Profesorado. - 20 profesores/as de tres escuelas de Tetuán (al menos 50% profesoras), que no disponían de conocimientos ni herramientas para detectar y diagnosticar los casos han reforzado sus capacidades.

c.- Familias. - 101 padres y madres de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo han reforzado sus capacidades de intervención.

d. Instituciones educativas. – Proporcionando a la AREF y DPMEN una metodología de intervención testeada con resultados aceptables y que puede derivar en un modelo replicable en otras zonas de la región.

Está dinámica ha permitido la creación de un protocolo de coordinación entre actores que trabajan en la temática y el testeo de una metodología de intervención, elementos imprescindibles para que las autoridades educativas cuenten con elementos de base que, junto a otros estudios, experiencias y herramientas, permitan la generalización de una estrategia y de un plan de acción que impulse la inclusión educativa del alumnado con DF.

El personal de los centros en los que se ha intervenido señala que, si bien es difícil de cuantificar, se aprecian cambios en los resultados académicos, en los comportamientos y en términos de integración en la vida escolar del colectivo destinatario del proyecto.

Las familias del alumnado beneficiario son las que, mayoritariamente, señalan cambios más apreciables en los comportamientos sociales de sus hijos e hijas y que ellos están más capacitados para comprenderlos y ayudarles en el proceso de inclusión en la escuela, destacando además su participación en las actividades extraescolares.

El presupuesto de esta intervención asciende a 257.964,51 Euros, de los que 203.331 corresponden a la subvención de la GVA y 54.633,51 al aporte de AIDA y ATIL.

Los recursos asignados a cada resultado y acción, han permitido la realización de todas las actividades previstas respetando las líneas presupuestarias, habiendo sido utilizados de forma adecuada y satisfactoria para la ejecución del proyecto transformándose de forma eficiente en resultados.

A pesar de no poder valorar el impacto en este momento, se constatan algunas tendencias que favorecen la inclusión educativa del colectivo beneficiario:

- Un apreciable refuerzo institucional de las autoridades educativas regionales y locales (TR), poniendo a su disposición un procedimiento y unas herramientas metodológicas para la detección, derivación y

atención a los alumno/as con diversidad funcional y necesidades educativas específicas, que aseguren la inclusión de este colectivo en el proceso educativo.

Además, la creación de un protocolo de coordinación ha permitido institucionalizar un enfoque de colaboración entre entidades implicadas en la temática.

- Un refuerzo de capacidades de los diferentes actores de la comunidad educativa (personal docente, directores/as de escuelas, padres y madres de alumno/as, y alumnado) que han mejorado sus conocimientos sobre diversidad funcional y necesidades educativas específicas.

- Adopción de herramientas de sensibilización, mediante la formación y la realización de actividades extraescolares, que contribuyen a crear un entorno escolar más inclusivo, superando las actitudes negativas hacia la diversidad fruto del desconocimiento y prejuicios.

- La creación de una dinámica en la ciudad que favorece la participación de todos los TR que intervienen en la temática, especialmente de las OSC y entidades públicas, como actores y prestatarios de servicios en el proceso de inclusión educativa de los menores con DF o con NEAE.

- Puesta en marcha de medidas concretas, mediante una intervención piloto a 75 menores con diversidad funcional de diversos tipos, que está permitiendo testear una herramienta de detección y elaboración de un plan individual de intervención (PISE) que podrá modelizarse y aplicarse en otros centros.

Pensamos que el impacto del proyecto vendrá tras la consolidación de la adopción y generalización de la estrategia de inclusión educativa recientemente aprobada por el gobierno marroquí y a la cual el proyecto está contribuyendo.

En lo que se refiere a la componente estratégica, la sostenibilidad depende exclusivamente la voluntad del gobierno marroquí para que el desarrollo de los procesos y metodología que promueven una educación inclusiva en el país, se inserte en los planes estratégico educativos y en los diferentes planes de acción en que se decline la estrategia.

Además, la sostenibilidad de la metodología de inclusión educativa dependerá de que se cuente con los recursos necesarios para la implantación de la misma, incluyendo planes de formación, incremento de plantillas de profesores y la generalización en todo el país.

En cualquier caso, los procesos de esta naturaleza son largos en el tiempo y precisan de un trabajo constante y coordinado entre las organizaciones de la sociedad civil y las administraciones públicas, poco adecuados a los tiempos concedidos por la mayoría de los ciclos de financiación de los proyectos.

El proyecto ha incorporado los valores y principios fundamentales del EBDH en todas las fases: en la identificación, se ha realizado un Análisis de Derechos (EBDH) en el marco Internacional y Nacional. Igualmente, se han analizado minuciosamente los actores en términos de titulares de derechos, obligaciones y responsabilidades y además se han analizado los problemas principales del colectivo meta en términos de vulneración de los derechos.

Además, todas las acciones del proyecto han promovido los principios de universalidad y no discriminación, que están al corazón del Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH).

Se han creado espacios de concertación y participación conjunta de los TO y TR implicados en la problemática de la inclusión educativa.

Todas estas actividades han permitido obtener algunas conclusiones importantes que pueden ser la base de una reflexión para futuras intervenciones. Citaremos algunas de las más significativas:

- La pertinencia de trabajar en una zona piloto, limitada a tres centros permite mejorar el seguimiento de los resultados y conocer las dificultades del proceso. Todo ello, proporciona un conocimiento muy importante para la planificación de futuras acciones

- La movilización de actores ha permitido crear una dinámica de trabajo en partenariado con los organismos públicos que permite al MEN disponer de una alternativa metodológica que favorezca la adopción de medidas prácticas que desarrollen la estrategia de inclusión en las escuelas de la región.

- La importancia de disponer de elementos de reflexión, estrategia de formación de actores de la comunidad educativa, así como de herramientas operativas que faciliten el proceso de diagnóstico, planificación de medidas y seguimiento del alumnado con DF y con NEAE.

- El hito de contar con un Protocolo de Coordinación, validado por las autoridades locales, que define los mecanismos de coordinación entre actores públicos y asociativos para ofrecer una asistencia integral a las personas con DF y NEAE.

- Ante la ausencia de procedimientos para identificar los casos de alumnado con NEAE, se ha podido testear un procedimiento identificación de los casos y la elaboración de Planes de Intervención Socio-Educativa (PISE), así como el acompañamiento del profesorado en la puesta en práctica de medidas que palien en cierta medida las carencias y / o problemas detectados.

- La pertinencia del uso de los PISE ha permitido al equipo del proyecto comprobar que existen dos grupos específicos que necesitan enfoques diferenciados:

  a) Menores con diversidad funcional que necesitan una derivación a recursos externos, tanto públicos como privados.

  b) Menores con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que necesitan la adopción de medidas educativas en el aula aplicadas por los profesores.

- La importancia de fomentar y sistematizar actividades extraescolares en los centros escolares como herramienta que favorece la sensibilización de la problemática y la integración de este colectivo en la vida cotidiana de las escuelas. Ello les permite pasar del aislamiento en el ámbito familiar a la participación en la vida escolar, con repercusiones en el seno de las aulas.

Sin embargo, también hemos encontrado otros elementos que constituyen un freno en el desarrollo de la estrategia de inclusión, algunos de los cuales no dependen de la propia intervención, sino de la adopción de medidas complementarias por parte del MEN. Entre las principales podemos señalar:

- La implantación de una nueva estrategia como la que apoya este proyecto tiene que venir acompañada de la dotación de recursos técnicos y financieros que permitan impulsar el desarrollo de la misma. Actualmente los recursos son muy limitados, lo que justifica la realización de este proyecto concebido como piloto, intentando adaptar la intervención a los recursos reales.

- A pesar de que las entidades ejecutoras del proyecto, ATIL y AIDA, han puesto todos los medios para garantizar la apropiación de la metodología, especialmente de las herramientas de diagnóstico y elaboración de los PISE, la falta de recursos humanos capacitados, la sobrecarga de trabajo del profesorado, la puesta en marcha de manera simultánea de nuevos enfoques pedagógicos o programas educativos y la excesiva ratio alumno / clase, han limitado en gran medida la apropiación de estas herramientas por parte del profesorado.

1. INTRODUCCIÓN

Este informe recoge los resultados de la Evaluación Final Externa del Proyecto "*Mejora de la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo a través de un modelo innovador de atención integral en tres escuelas de barrios desfavorecidos de Tetuán, Marruecos*" SOLPCD/2018/42, ejecutado por la ONGD AIDA, Ayuda, Intercambio y Desarrollo, y la asociación marroquí ATIL y cofinanciado por la Generalitat de Valencia en su convocatoria de proyectos de 2018. El proceso de evaluación se ha realizado entre los meses de marzo y mayo de 2022.

El periodo analizado abarcó desde el 1 de febrero de 2019, fecha de inicio del proyecto, hasta su finalización, el 30 de noviembre de 2022.

1.1.- Objetivos de la Evaluación

El objetivo general de esta evaluación externa es verificar el cumplimiento de los valores y principios establecidos en el IV Plan director de la GVA (2017-2020) vigente en el momento de la formulación del proyecto y servir de herramienta de aprendizaje relevante para conocer el funcionamiento, los resultados y los efectos de la intervención de forma que se puedan orientar futuras acciones.

En definitiva, los TdR piden que la evaluación permita el aprendizaje y la rendición de cuentas a todos los agentes relevantes en el proyecto, las asociaciones socias locales, las autoridades educativas locales y los colectivos beneficiarios.

El objetivo específico de la evaluación será el siguiente:

- Evaluar la pertinencia, eficacia, eficiencia, viabilidad e impacto generado a la fecha de finalización del proyecto, teniendo en cuenta el enfoque de género.

En especial, la evaluación pretende:

- Valorar si el diseño de la intervención es relevante y adecuado a las líneas objetivo del proyecto y si constituye un modelo de intervención adecuado para implementar un sistema integral personalizado de seguimiento de los casos de niños y niñas con diversidad funcional y necesidades especiales;
- Determinar el compromiso, grado de implicación y relaciones entre de los distintos actores involucrados, así como el nivel de apropiación y participación de la población beneficiaria;

- Determinar la relación coste-eficiencia de las distintas intervenciones diseñadas;
- Analizar el grado de sostenibilidad de los resultados del proyecto;
- Determinar el nivel de transversalización del enfoque de género tanto en el diseño como en el desarrollo del proyecto;
- Identificar los aspectos positivos y las áreas de mejora del proyecto y plantear alternativas para incorporar a nuevas intervenciones;
- Analizar el grado de impacto causado por el COVID-19 en el desarrollo del proyecto.

La evaluación se ha planteado desde un punto de vista formativo buscando identificar los puntos fuertes y débiles en los procesos de diseño y ejecución de la intervención, y extrayendo recomendaciones y lecciones aprendidas, así como proponiendo los cambios y mejoras pertinentes para la formulación de las futuras acciones.

1.2.- Metodología empleada en la evaluación

Además del análisis de los criterios señalados en los TdR (pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, impacto, cobertura, participación y enfoques transversales), como ya se ha mencionado anteriormente, éstos se han complementado con una metodología que incide en el aprendizaje, más que en la rendición de cuentas, con la mirada puesta en la obtención de indicios y evidencias que permitan valorar cómo se ha contribuido a mejorar la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en la zona de Tetuán.

La evaluación se ha realizado siguiendo las directrices y criterios de valoración indicadas en las bases de la convocatoria de subvenciones de cooperación al desarrollo de la Generalitat Valenciana y en la guía para la gestión de la Evaluación Final de proyectos subvencionados por la Generalitat[1].

En el análisis fue considerado de forma especial el enfoque de derechos y de género así como el contexto social, político y económico del lugar de intervención y su relación con el proceso de ejecución de actividades y el logro de resultados.

Los principios metodológicos que rigieron esta evaluación, pueden resumirse en:

[1] Guía para el seguimiento y evaluación de la GV: https://cooperaciovalenciana.gva.es/documents/164015995/164016800/Gu%C3%ADa+para+el+seguimiento+y+evaluaci%C3%B3n+de+proyectos+financiados+por+la+Generalitat+Valenciana+en+el+%C3%A1mbito+de+la+cooperaci%C3%B3n+al+desarrollo/b1d282ec-8d85-4d1e-9430-f1e079a0d61e

- **El alineamiento** con lo establecido en los TdR al respecto de objetivos, resultados y enfoque general.
- **Comunicación regular** con el equipo local de ATIL. Revisión periódica del desarrollo de la misión (calendario, logros parciales, previsiones…).
- **Énfasis en la participación y el aprendizaje**. Realizándose un taller de final de evaluación con la contraparte local y el equipo de ATIL.
- **Enfoques de género y Derechos.**
- **Rigor metodológico** en el uso de herramientas y la objetividad en el análisis de resultados y hallazgos. El Enfoque del Marco Lógico fue un elemento de referencia.
- **Flexibilidad** durante la ejecución, como elemento necesario para adaptarse a las necesidades, peculiaridades y situaciones imprevistas que la evaluación planteó.
- **Respeto con la diferencia cultural, hábitos y costumbres**.
- **El uso combinado y razonable de herramientas** apropiadas para maximizar la cantidad y calidad de la información: entrevistas semiestructuradas a diferentes actores, grupos focales, análisis de documentación, informes de seguimiento, observación directa o participante, así como la triangulación de los datos.
- **Adecuación** de los productos finales a los requerimientos señalados en los TdR. Propuestas de mejora (planificación, gestión, ejecución…).

Criterios de Evaluación

Se ha evaluado la contribución del proyecto a la elaboración de un plan estratégico de inclusión educativa del alumnado con DF o con NEAE.

Los criterios de evaluación utilizados han seguido los principios del Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), incluyendo la coherencia. Se ha respondido a las principales cuestiones y los criterios definidos en los TdR constituyendo la base de la matriz de evaluación diseñada y que define el nivel de análisis de cada criterio de la evaluación.

El análisis ha abordado los siguientes criterios agrupados con respecto:

- **Al nivel del diseño de la intervención**: pertinencia y coherencia.
- **Al nivel de la gestión**: eficiencia y participación.
- **Al nivel de los resultados**, efectos y generación de procesos: eficacia, cobertura, Impacto / Efectos, sostenibilidad y enfoques transversales (Género, refuerzo institucional, medioambiente y derechos).

Se aporta en Anexo la matriz de evaluación utilizada.

1.3.- Condicionantes y limitaciones de la evaluación

El equipo evaluador no ha encontrado impedimentos para lograr la evaluación, a parte pequeñas dificultades innatas a cualquier evaluación sobre el terreno, como la imposibilidad de respectar la agenda pactada por parte de algunos/as informadores. Elementos que se han solucionado estableciendo una nueva fecha para la entrevista.

Las visitas y entrevistas previstas se han realizado sin problemas, respetando costumbres locales y adaptándose al idioma local. Tanto los colectivos beneficiarios (titulares de derechos) como las autoridades educativas (titulares de responsabilidad) y otros colectivos titulares de responsabilidad (asociaciones locales que intervienen en la temática y profesorado) se han mostrado durante toda la misión colaborativos con el equipo evaluador.

En particular, hemos encontrado la colaboración y apoyo permanente del equipo de ATIL y de AIDA vinculados al proyecto, quienes, en conjunto y en todo momento, nos facilitaron cuanta información estaba disponible, nos acompañaron en la organización de la agenda, en la comunicación con los beneficiarios y otros partenaires y, en su caso, acompañamiento a los lugares visitados. Su apoyo ha sido fundamental para el buen desarrollo de la visita de campo.

1.4.- Descripción de los trabajos realizados

El proceso de evaluación se ha desarrollado en las siguientes etapas:

- Fase de diseño de la evaluación.
- Fase de trabajo de campo.
- Fase de análisis de la información y redacción del informe final.

a.- Fase de diseño

En una reunión inicial con el equipo de AIDA y en acuerdo con el personal de sede, se diseñaron los contenidos de la evaluación, el alcance de la misma y la Agenda de entrevistas[2]. Posteriormente se realizó otra primera reunión con el socio local ATIL con la participación de AIDA.

Esta etapa, realizada durante el mes de marzo de 2021, permitió:

- ✓ El estudio y organización de toda la documentación aportada por AIDA y ATIL.
- ✓ Comprender la información sobre la concepción, desarrollo y gestión del Proyecto. Se analizó la formulación, las realizaciones anteriores

[2] Se aporta como Anexo la Agenda de trabajo de campo.

llevadas a cabo por la ONGD y su composición en lo relativo a recursos humanos.

- ✓ El análisis de los aspectos más destacados de la zona de intervención y su contexto.
- ✓ El análisis de la viabilidad general de las actuaciones previstas y los riesgos de las mismas.
- ✓ El estudio de los informes de seguimiento, realizados por AIDA y presentados a la entidad financiadora, que recogen los aspectos formales (inicio y previsión de final), el análisis técnico de su evolución de acuerdo con los objetivos y resultados, dificultades encontradas, actividades realizadas y gastos económicos cometidos.
- ✓ La identificación de los informantes clave de la evaluación. Determinación de la documentación que será solicitada a las entidades y actores implicados en la intervención.
- ✓ Verificación de las Fuentes de Verificación
- ✓ El diseño de las herramientas e instrumentos necesarios para facilitar la recopilación sistematizada de la información, su tratamiento y análisis (cuestionarios, guiones de entrevistas, etc.).
- ✓ Los aspectos logísticos para la organización de la visita al terreno, en coordinación con los responsables del proyecto.
- ✓ Reuniones de trabajo con el equipo de gestión del proyecto en terreno.

b.- Fase de trabajo de campo

El trabajo de campo fue preparado sobre la base de las diferentes tareas desarrolladas en la fase de gabinete, y que en resumen, exigieron:

- Estudio documental previo.
- Confección de herramientas de recogida de información.
- Identificación de informantes y actores.
- Selección de los métodos de obtención de información.
- Planificación del trabajo.

En el estudio y análisis de la documentación disponible del proyecto, se elaboraron algunas herramientas de ayuda que, junto a otras que se confeccionaron en el terreno, facilitaron la recogida de información relevante. Estas herramientas fueron:

- Cuadro de cumplimiento general de objetivos y resultados.
- Cuadro de Indicadores por actividad.

Las visitas de terreno se realizaron entre final del mes marzo y mediados del mes de mayo de este año. Los métodos efectivamente seguidos para la recogida de información fueron los siguientes:

- **Visitas protocolarias**. Siguiendo con la filosofía de transparencia y sensibilidad hacia la cultura y costumbres locales, se ha dejado un espacio a los encuentros protocolarios a las autoridades educativas. AREF y DPEM.
- **Reuniones con la contraparte local** y con los responsables de la ejecución del proyecto: Coordinador local, personal administrativo y equipo psicopedagógico de ATIL.
- **Visitas de terreno** a dos de los colegios en los que se ha intervenido.
- **Entrevistas estructuradas**. Para recabar información más precisa sobre distintos aspectos de la ejecución del Proyecto, el equipo evaluador realizó entrevistas más estructuradas y formalizadas con:
    - Los/as representantes de la Delegación Provincial de Educación de Tetuán DPEMN);
    - Los/as representantes de la Academia Regional de Educación (AREF)
    - Asociación Hanan que trabaja con en la temática objeto del proyecto;
    - las mujeres y los jóvenes beneficiarios.

- **Sesiones de trabajo / Focus Groupe**. Organizando sesiones de trabajo para el intercambio de ideas y reflexiones con los familias y profesorado que ha intervenido en el proyecto

Las entrevistas realizadas por los miembros del equipo evaluador se han realizado sobre la base de una guía individual de preguntas pertinentes[3] y en la lengua local, respetando las normas sanitarias establecidas en la pandemia.

c.- Fase de análisis de la información y redacción del informe final.

El análisis de la información recogida y la redacción del borrador del informe se iniciaron tras la finalización de la fase de terreno.

Como base de análisis, se utilizó la Matriz de evaluación presentada en los Términos de Referencia, en la que se pretendía establecer la relación entre los criterios utilizados, los indicadores y las fuentes de verificación necesarias.

Los resultados de esta evaluación externa son fruto de la triangulación de la información entre diferentes fuentes cuantitativas y cualitativas obtenidas, valorando los criterios objetivos del EBDH con los criterios cuantitativos sobre la participación y ejecución del proyecto.

A finales de mayo de 2022 se envió la primera versión del informe de evaluación a AIDA. Los responsables de AIDA , tanto en sede como en Marruecos, y el

[3] Se aporta como Anexo : Cuestionarios de entrevistas de terreno.

personal de ATIL han revisado el borrador del informe, realizando los aportes que consideraron necesarios.

2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN EVALUADA

2.1.- Contexto de la intervención

El contexto de la intervención está suficientemente explicado tanto en el documento de formulación como en la LdB. No obstante, haremos una pequeña contextualización de la intervención con el objetivo de facilitar la posterior lectura del informe.

Marruecos se está embarcando actualmente en un enorme cambio en materia de los derechos de las personas, de la participación de todos y todas y de una ciudadanía concebida como una contribución a la sociedad. La constitución de 2011 establece la no discriminación contra las personas, así como promueve el tránsito de la igualdad a la paridad.

El contexto legislativo marroquí se ha vuelto favorable a la implementación de políticas inclusivas en el sistema escolar público. Marruecos ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDE) en 1993 y es signatario de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRDPH), el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante, adoptado en 2006 por la Asamblea General de Naciones Unidas [firmado por Marruecos el 30 de marzo de 2007 y ratificado, con su protocolo facultativo, el 8 de abril de 2009].

Marruecos incorporó en su nueva Constitución en 2011 el principio de no discriminación por motivos de discapacidad e "igualdad de acceso a una educación moderna, inclusiva y de calidad".

Los datos disponibles sobre los menores con diversidad funcional se circunscriben a los casos de menores con problemas motrices, visuales, auditivos o mentales. No ha sido posible encontrar datos sobre los menores con necesidades específicas de atención educativa, como dislexia, discalculia, autismo, TDH, etc.

En Marruecos, solo el 30% de las personas con diversidad funcional tienen acceso a la educación. En los últimos datos disponibles (2014), de los 231.000 niños con discapacidad en edad escolar (4-15 años), el 67,6% no asistía a la escuela. Entre quienes acceden a la educación primaria, solo el 8,5% logra continuar su educación en la educación secundaria. Según la última encuesta nacional (MSFFDS, 2014), la tasa de prevalencia de discapacidad en menores de 15 años es del 1,8%.

El Ministerio de Educación Nacional, Formación Profesional, Educación Superior e Investigación Científica sigue trabajando en la implementación de la llamada Visión estratégica de la reforma educativa durante el período 2015-2030 "Por una escuela de equidad, calidad y promoción", que tiene como objetivo "garantizar el derecho

a la educación y la formación de las personas con DF" y "generalizar la educación inclusiva y solidaria para todos los niños/as de Marruecos, sin discriminación alguna".

Así, el Ministerio de Educación Nacional y Formación Profesional, Educación Superior e Investigación Científica trabaja para la adopción del nuevo marco curricular de referencia en la infancia con DF entre la etapa preescolar y la adolescencia, así como en la implementación de métodos, estructuras y tipos de gestión administrativo-organizativa y pedagógica de la educación inclusiva en las escuelas marroquíes.

Para desarrollar las directrices incluidas en la Visión Estratégica anteriormente mencionada, en junio de 2019 se aprobó la Estrategia de Educación inclusiva, que promueve y fortalece el derecho de acceso a la educación, la enseñanza y la formación de las personas con diversidad funcional o necesidades especiales.

En general, estos textos normativos y las estrategias carecen de precisión en términos de enfoque, estrategia sectorial, objetivos, medios y resultados esperados con cierta confusión entre el concepto de integración y el de inclusión. Además, parecen estar muy centrados en la diversidad funcional física, colectivo que ante la falta de medios se suelen derivar hacia OSC que trabajan en la temática.

Más allá de ciertas referencias en los textos, los reglamentos y estrategias presentan lagunas importantes, especialmente en lo que se refiere a dar respuestas para los menores con NEAE que exigen respuestas en el seno de las clases, mediante herramientas pedagógicas y/o adaptaciones curriculares.

Este proyecto se inscribe en las acciones puestas en marcha por parte del Ministerio de Educación Nacional para implementar la nueva estrategia de inclusión educativa de menores con diversidad funcional o con necesidades especiales de apoyo educativo, proceso que exige un periodo de acompañamiento a los responsables educativos para impulsar programas piloto que permitan disponer de un diagnóstico de la situación, el diseño de herramientas así como la experimentación y validación de metodologías.

2.2. Descripción de la intervención realizada

El proyecto "Mejora de la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo a través de un modelo innovador de atención integral en tres escuelas de barrios desfavorecidos de Tetuán, Marruecos" ha sido ejecutado en la ciudad de Tetuán entre el 1 de febrero de 2019 y el 30 de noviembre de 2021.

El proyecto ha sido ejecutado por AIDA y la asociación local ATIL en estrecha colaboración con la **Delegación Provincial del Ministerio de Educación** y con

la Academia Regional de Educación de la Región Tánger-Tetuán-Alhucemas, organismos dependientes del Ministerio de Educación Nacional.

El Objetivo Específico ha sido: *Favorecer la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán a través de un modelo innovador de atención integral*.

El proyecto ha pretendido elaborar y poner en práctica un modelo de intervención para favorecer la inclusión educativa de alumnos y alumnas con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán, que pueda ser apropiado y replicado por la Delegación de Educación en otros centros de enseñanza.

El proyecto se ha ejecutado siguiendo dos ejes de trabajo convergentes que se articulan en 4 resultados:

a.- Intervención directa para mejorar la inclusión educativa en tres centros escolares públicos

- Refuerzo de capacidades de todos los actores de la comunidad educativa sobre el tema de la diversidad funcional y de educación inclusiva, para que los profesores puedan ofrecer una intervención pedagógica adaptada a las necesidades de cada alumno/a y los padres puedan proporcionar un seguimiento adecuado a sus hijo/as. (**RE1. Los actores de la comunidad educativa (profesores, padres y alumno/as) están capacitados para favorecer la inclusión de alumno/as en situación de discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo.)**

- Establecimiento de mecanismos de coordinación entre las escuelas y los recursos externos especializados para la derivación y el seguimiento de los casos. (**RE2. Se han fortalecido los mecanismos de derivación y seguimiento de los alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo a través de la puesta en marcha de mecanismos de coordinación entre las escuelas y los actores externos vinculados con la temática.)**

- Puesta en marcha de acciones para la atención integral en las escuelas, a través de la elaboración de planes de intervención socioeducativa individualizados y la participación de todos los actores de la comunidad educativa en su implementación. (**RE3: Los alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo de los centros educativos objeto de la intervención reciben una atención individualizada e integral adaptada a sus necesidades específicas.)**

b.- **Incidencia en las políticas educativas regionales para impulsar la consolidación y difusión del modelo propuesto para promover la inclusión en ámbito educativo.**

- Partiendo de los aprendizajes obtenidos mediante la puesta en práctica de esta acción piloto en las tres escuelas, se incide en las políticas educativas regionales para impulsar la consolidación y difusión del modelo de intervención propuesto para favorecer la inclusión educativa. (**RE4. Se ha capitalizado la experiencia y se han difundido protocolos y procedimientos para la detección, el diagnóstico y la orientación de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en base a las buenas prácticas experimentadas.)**

Las/los titulares de derechos previstas en la formulación a las que se ha dirigido la intervención son:

- Alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo
- Alumno/as de las escuelas seleccionadas
- Padres de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo

Los Titulares de Responsabilidad son:

- Entidades ejecutoras del proyecto: ATIL y AIDA
- Profesores/as de tres escuelas de Tetuán

Los titulares de Obligación son:

- Delegación Provincial del Ministerio de Educación
- Academia Regional de Educación de la Región Tánger-Tetuán-Alhucemas.

3. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

A lo largo de este epígrafe se detallan los resultados del análisis de los criterios, preguntas e indicadores contemplados en la matriz de la evaluación y en conformidad con los TdR de la evaluación.

3.1.- PERTINENCIA

Este criterio analiza la adecuación de la intervención y su contribución a los procesos de desarrollo respecto a un contexto determinado, estableciendo la calidad y validez de sus acciones en relación con las prioridades y necesidades de las personas destinatarias, actores institucionales, donantes, etc. La pertinencia determina también si esa adecuación al contexto continúa siendo válida una vez finalizado el proyecto y si éste ha sabido adaptarse a los cambios del contexto.

Calidad del diagnóstico del contexto

La calidad del diagnóstico del contexto (social, cultural e institucional) incluido en la formulación recoge información relevante acerca de la problemática a abordar, tanto en términos cualitativos como cuantitativos y resulta útil para determinar el alineamiento con las políticas locales.

Sin embargo, creemos que este diagnóstico inicial no abordó con suficiente profundidad las necesidades, capacidades, potencialidades y obstáculos de los TD, TR y TO para abordar un proyecto como el que se ha desarrollado en un contexto particularmente difícil por la ausencia de políticas públicas y los problemas sistémicos de la educación en Marruecos, visibles en términos de recursos muy limitados y de un profesorado muy desmotivado.

Tal y como veremos en apartados posteriores hubiera sido conveniente precisar más el carácter piloto de la intervención.

Alineamiento con las políticas locales

El documento de formulación y de Línea de base recogen suficientemente la alineación de la intervención con las políticas locales en materia de inclusión educativa.

Un aspecto importante a señalar es que, con posterioridad a la elaboración de la LdB, se aprobó en junio de 2019 la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva[4], que inmediatamente dio paso a una circular del Ministerio de Educación a las diferentes Academias Regionales de Educación, indicando la obligación de incluir a todo el alumnado con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo, sin discriminación alguna.

En consecuencia, se puede apreciar como el proyecto responde a los principios de la nueva estrategia y contribuye a paliar una laguna importante en esta fase de implantación de la misma, como es acompañar a las autoridades educativas regionales y locales en la implantación de la nueva estrategia, proporcionándoles metodologías y herramientas adecuadas a los fines establecidos.

El hecho de que la propia AREF y la DPMEN, solicitaran a las organizaciones co ejecutores de la intervención su participación en este proceso, y la inclusión de los procesos iniciados en el proyecto en el marco del Plan de Acción provincial muestra que el proyecto está alineado con las políticas educativas.

Alineamiento con las prioridades de la Generalitat Valenciana

Respecto al alineamiento con las prioridades de la Generalitat Valenciana, el proyecto de alinea plenamente con el IV Plan Director de la Cooperación Valenciana vigente (2017-2020), contribuyendo en particular a **su Eje 2: "Personas",** articulado en torno al el desarrollo humano y la promoción de los derechos humanos, que tiene como objetivo "poner fin a la pobreza y el hambre en todas sus formas y dimensiones, a reducir la desigualdad extrema, y a velar por que todos los seres humanos puedan realizar su potencial con dignidad e igualdad y en un medio ambiente saludable"

Más específicamente, el proyecto se alinea con la **Estrategia 2.1: Derecho a los bienes públicos globales (salud, educación y agua y saneamiento)**, contribuyendo al alcance de su Objetivo operativo 2.1.4: "Promover el derecho a la educación inclusiva de calidad, pública y universal para que todas las niñas y niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria".

[4] En el marco de la Ley Marco 17/51 relativa al sistema de educación, de formación e investigación (Visión estratégica de la Reforma educativa 2015 – 2030)

Orientación del proyecto hacia las necesidades prácticas y estratégicas del colectivo beneficiario.

El proyecto llega en un momento clave para el desarrollo de la nueva Estrategia de educación inclusiva.

En el inicio del proyecto **la Delegación Provincial de Educación** de Tetuán no disponía de ningún modelo de referencia para las intervenciones en el ámbito de la inclusión educativa. La propia DPMEN solicitó a las organizaciones partenaires, AIDA y ATIL, la identificación de una intervención que proporcionara modelos de intervención con niños y niñas con diversidad funcional ya que era una prioridad para la Delegación.

Es por ello que el proyecto se enmarca principalmente en un refuerzo institucional de los organismos públicos educativos a nivel regional y provincial, lo que en cierto modo garantiza la apropiación y sostenibilidad del modelo de intervención y de las herramientas elaboradas.

En el documento de Línea de Base, realizado en mayo de 2019, se llevó a cabo un detallado análisis de situación de partida, validando la pertinencia de la intervención con respecto a las necesidades de los colectivos beneficiarios, reflejando correctamente el punto de partida y las necesidades más urgentes a resolver por su influencia en la implantación de un plan de inclusión educativa de menores con DF y con NEAE.

Entre otros podemos señalar:

- **Disponer de herramientas para el diagnóstico** de los casos de diversidad funcional y necesidades educativas específicas.
- **Contar con una metodología integral** de atención a menores con DF y con NEAE, diferenciando los casos en función de sus especificidades (físicas o psicopedagógicas)
- **Promover intervenciones pedagógicas individualizadas** adaptadas a los alumnos y alumnas del colectivo meta, que eviten tomar medidas que van en la dirección opuesta a la deseada
- **Paliar el déficit de conocimientos** que los TD y TR y en menor medida de los TO, tienen sobre diversidad funcional y sus consecuencias sobre la estigmatización de los menores.
- **Promover la coordinación entre las escuelas y los servicios externos**, públicos y privados, especializados en la temática del proyecto.
- **Introducir en el ámbito familiar** el proceso de intervención pedagógica de los menores.

En consecuencia, el proyecto está concebido como un proyecto piloto orientado a sentar las bases de una estrategia institucional que promueva la inclusión educativa de pleno derecho y orientado a atender sus necesidades prácticas de los colectivos meta en el seno de la escuela o mediante servicios externos complementarios.

Adecuación del proyecto a los cambios en el contexto (COVID 19)

A partir de la entrada en vigor del estado de emergencia en Marruecos provocado por la pandemia COVID, (20 de marzo 2020), los centros educativos estuvieron cerrados desde el 20 de marzo de 2020 hasta octubre de 2020. Además, la reanudación de las actividades escolares se hizo con respeto a las medidas especiales tomadas por el gobierno, entre ellas la impartición de clases en días alternos a la mitad de los alumnos y la promoción de la enseñanza On Line.

Todo ello ha provocado graves consecuencias sobre la educación de los niños y niñas, especialmente entre aquellos que forman parte de colectivos muy vulnerables, especialmente al que no contaba con equipos informáticos o conexión a Internet de calidad. A pesar de que el Ministerio de Educación tomó medidas rápidas para minimizar las pérdidas de aprendizaje durante la crisis, estas fueron insuficientes, por lo que se han incrementado las desigualdades educativas, especialmente en el colectivo meta de esta intervención.

Por otra parte, los efectos de la pandemia COVID19 durante el curso escolar 2020 – 2021 que han limitado entre otras medidas, el acceso a los centros educativos y la realización de reuniones presenciales, han dificultado la realización de algunas actividades presenciales, especialmente en lo que concierne a las reuniones de coordinación y concertación, tan necesarias en un proyecto de este tipo.

No obstante, el proyecto tomó medidas para paliar todas estas limitaciones tal y como se refleja en los informes de seguimiento.

3.2.- COHERENCIA

Este criterio se centra en la coherencia interna del proyecto con objeto de verificar el grado de articulación entre los objetivos y resultados de la intervención y los instrumentos y herramientas propuestos para conseguirlos, así como su adecuación a los problemas identificados.

La formulación de proyecto se adapta de manera general a la metodología de intervención de la GVA. El proyecto se ha diseñado siguiendo la metodología

del Marco Lógico, documento que tomamos como base para el análisis de la coherencia interna.

a.- Estructura de la planificación del ML

El diseño del proyecto contiene una matriz de planificación general del proyecto que recoge un Objetivo General de Desarrollo y otro Específico y cuatro resultados a obtener, que son complementarios.

La formulación del proyecto permite apreciar que las tareas y responsabilidades de cada uno de los organismos co-ejecutores están bien definidas y que interviene directamente sobre los problemas identificados.

b.- Cronograma de ejecución

El cronograma de ejecución de las acciones está estructurado de forma coherente y parece adecuado para la consecución de los resultados previstos.

c.- Análisis de la Matriz de intervención

El proyecto está construido sobre la metodología de Marco Lógico basada en los objetivos. Existen indicadores para los objetivos específicos y los resultados. Para cada resultado existen unas actividades específicas para las que se han destinado los recursos humanos y financieros adecuados.

- **Con respecto a los objetivos**

El enunciado del OG: *"Contribuir a garantizar el derecho a la educación a las personas con diversidad funcional y necesidades específicas (Visión Estratégica de la Educación 2015-2030 Marruecos)."*, es excesivamente amplio lo que no permite acotar el ámbito concreto de intervención del proyecto.

Si bien es cierto que, en cualquier intervención, el OG tiene un alcance más amplio que la propia intervención y sólo puede ser alcanzado mediante la combinación de varias intervenciones, consideramos que, en este caso, el OG formulado en el proyecto es excesivamente amplio, si bien en el documento de formulación se explica con más detalle y se precisa algo más la intervención.

Entendemos que el Objetivo específico ha de definir la naturaleza y alcance de un proyecto, y reflejar el propósito fundamental que se espera conseguir,

preferentemente redactado en términos de efectos/cambios para las personas destinatarias de la acción.

En el caso que nos ocupa, podemos apreciar que el OE: "*Favorecer la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán a través de un modelo innovador de atención integral"* no refleja suficientemente el objetivo último de la intervención que se ha realizado.

Entendemos que el proyecto debe ser considerado como un proyecto piloto que proporciona pistas y metodologías innovadoras en el terreno de la inclusión educativa, formando parte de la necesaria experimentación de procedimientos que las autoridades educativas deben realizar antes de generalizar una experiencia.

- **Con respecto a los resultados y actividades**

Los cuatro resultados describen de forma apropiada los servicios y beneficios que el proyecto pretende proporcionar a los diferentes grupos de beneficiarios, siguiendo una secuencia lógico-temporal de las etapas siguientes para poder alcanzar el OE:

a.- Dos etapas preliminares para el refuerzo de capacidades de los actores y elaboración conjunta del modelo de intervención (RE1) y la creación de protocolos de coordinación para garantizar el correcto funcionamiento del modelo (RE2).

b.- Una etapa de experimentación del modelo (RE3).

c.- Etapa final de análisis, sistematización y difusión del modelo de intervención (RE4).

La formulación de los mismos es adecuada para mostrar una situación alcanzada, según es costumbre en la metodología del ML.

Las actividades son adecuadas a la consecución de los resultados, si bien debido a la implantación a posteriori de la estrategia de inclusión educativa, el proyecto se concentró en la elaboración del protocolo de intervención de los actores que intervienen en la temática. La actividad encaminada a sistematizar la experiencia no queda suficientemente bien explicada con respecto al producto final obtenido ya que en un solo documento se ha concentrado la guía de recursos (R2A3) la guía metodológica para la detección, el diagnóstico y la orientación de casos de diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo(R3A1) y la capitalización de la experiencia (R4A1).

Sin embargo, a pesar de que cada resultado, analizado independientemente, es coherente y contribuye a alcanzar el objetivo específico del proyecto, entendemos que tampoco reflejan suficientemente el carácter de proyecto piloto cuyo objetivo es reforzar las capacidades de intervención del MEN proporcionándole pistas y metodologías sobre la inclusión educativa y las necesidades de coordinación entre actores que ello exige.

Los factores de riesgo y las hipótesis, inicialmente fueron bien identificados, ya que no se preveía en ese momento las consecuencias de una pandemia mundial que obligó a la población a confinarse a partir del 20 de marzo, viviendo en un estado de urgencia sanitaria durante más de dos años.

- ***Con respecto a los indicadores***

La Línea de Base es coherente y aporta datos suficientes para la evaluación del proyecto proponiendo cambios en los indicadores que creemos no han sido tenidos en cuenta a lo largo del desarrollo del proyecto.

No obstante, es realmente difícil conocer el alcance real de los indicadores ya que la lentitud administrativa del MEN y las características de un proyecto innovador hacen muy difícil valorar el grado de utilización de los productos creados.

Las fuentes de verificación aportadas a la evaluación son adecuadas a la tipología del proyecto, aunque, se ha echado en falta que los principales documentos elaborados tuvieran una traducción, al menos en francés lo que hubiera permitido verificar algunos IOV de manera más completa.

La mayor parte de las fuentes son directas, es decir, producidas por el propio proyecto. Algunas de estas fuentes son informes de actividad elaborados por el personal del equipo del proyecto, como por ejemplo las encuestas de satisfacción.

Un sistema de seguimiento y evaluación continua de las actividades ha sido puesto en marcha durante la ejecución del proyecto y ha beneficiado el análisis del proyecto tanto por parte del equipo de gestión, como por el equipo evaluador, para comprobar su grado de alcance de los resultados y tomar medidas correctoras cuando así ha sido necesario.

3.3.- EFICACIA

Este criterio evalúa en qué medida se han logrado los objetivos de la intervención, para lo que es necesario analizar el cumplimiento de los resultados, así como determinar los factores externos que han incidido en el alcance de dicho logro. La eficacia, por tanto, se analiza partiendo de la matriz de planificación, es decir, de la lógica interna del proyecto.

Un elemento a tener en cuenta es el carácter de intervención piloto de este proyecto que pretende iniciar un proceso de trabajo junto a los responsables locales del MEN para promover una metodología de intervención en un área con manifiestos déficits de implantación real en los centros educativos.

Por ello, la intervención se ha centrado en 3 centros educativos de la ciudad de Tetuán, con el objetivo de testear metodologías y herramientas que pudieran ser replicadas en intervenciones posteriores. Entendemos que es un enfoque adecuado, especialmente si partimos de la base de la ausencia de programas de este tipo, más allá de estrategias demasiado teóricas.

Logro real de los objetivos en el momento de la evaluación[5]

Según el documento de formulación, cuatro resultados estaban previstos para obtener el objetivo específico del proyecto: Favorecer la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán a través de un modelo innovador de atención integral.

Se ha utilizado el Marco Lógico del proyecto como base de análisis de la eficacia ya que contiene todos los elementos necesarios para realizar el análisis de este criterio.

Aunque se dispone del informe final del proyecto, en el transcurso de la evaluación hemos podido obtener información complementaria que nos ha permitido verificar el grado de cumplimiento de las actividades y resultados. Por ello, hemos utilizado las entrevistas, comprobación de documentos, informes internos de AIDA y observación directa cuando ha sido posible, con el fin de conocer el grado de consecución de los resultados a fecha octubre-noviembre de 2021.

[5] Un detalle de las actividades se refleja adecuadamente en el informe final. Por ello a lo largo de este epígrafe no pretendemos repetir cifras ni listar las actividades realizadas.

Las conclusiones sobre la eficacia de los resultados se basan en la información recogida en las visitas y analizándolos junto a las Fuentes de Verificación.

- **Con respecto RE1.** ***Los actores de la comunidad educativa (profesores, padres y alumno/as) están capacitados para favorecer la inclusión de alumno/as en situación de discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo.***

Para alcanzar este resultado se han realizado acciones dirigidas a capacitar los actores de la comunidad educativa para que tengan las herramientas necesarias para mejorar la identificación de los casos e iniciar un proceso de atención individualizada a los alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo.

Para ello se realizó un LdB que permitió comprobar el punto de partida real de la problemática en los centros, especialmente en lo que se refiere a la carencia de formación y de herramientas de diagnóstico por parte del profesorado, así como la debilidad del sistema de atención al colectivo de menores con diversidad funcional y, especialmente al de los mejores con necesidades específicas de apoyo educativo. Por ello la LdB ha constituido un elemento fundamental para el diseño de las acciones puntuales que permitan mejorar la atención a este colectivo.

En consecuencia, se han realizado todas las actividades de formación y refuerzo de capacidades previstas en la formulación para cada grupo que forma parte de la comunidad educativa, y se han tenido en cuenta las especificidades y necesidades de cada grupo / actor:

a.- **Para el profesorado** con el objetivo profundizar, entre otros aspectos, en el conocimiento de la diversidad funcional y del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, las dificultades de aprendizaje y los derechos de las personas con diversidad funcional en Marruecos.

Un aspecto muy valorado por los profesores en las reuniones que el equipo evaluador ha mantenido con ellos, es la posibilidad de disponer de herramientas que facilitan la identificación de casos de diversidad funcional y NEAE en el aula.

"Me parece una herramienta útil y que nos ayuda, pero necesito más formación práctica para utilizarla correctamente". Profesor de primaria

b.- **Para las familias** de los alumno/as con diversidad funcional, bajo la modalidad de escuela de padres, con el objetivo de conocer mejor las problemáticas que afecta a sus hijo/as, conocer sus derechos y tengan mejores herramientas para ofrecerles un mejor seguimiento, comunicación e interacción con ellos. Las formaciones han sido bien valoradas por el grupo

de madres y padres entrevistados, destacando el hecho de que les ha permitido conocer sus derechos y ser atendidos por los centros en mejores condiciones. A nivel familiar, comprenden y pueden ayudar mejor a sus hijos en el proceso de inclusión.

Ahora comprendo mejor sus problemas y creo que conozco más formas de ayudarle. Padre de un niño de 9 años con problemas de lenguaje

c.- **Para el alumnado** de las escuelas, favoreciendo las relaciones entre todos los alumnos, incluido el colectivo beneficiario, en actividades lúdico-formativas que promuevan la inclusión y la no discriminación. La organización de talleres y especialmente de actividades extraescolares en campamentos de verano ha sido un éxito y es la acción más valorada por las familias y los propios alumnos/as.

"Es la primera vez que ni hijo asiste a actividades extraescolares y se relaciona normalmente con otros niños y niñas de la escuela. Está muy contento. Madre de un niño de 10 años con problemas de atención.

Se evidencia que se han utilizado metodologías y contenidos específicos para cada actor de la comunidad, consensuados con la DPMEN y basados en las necesidades detectadas tanto en el diagnóstico inicial como en la LdB del proyecto[6].

Un hecho que destacan todos los actores es la utilización de un enfoque basado en la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad funcional, así como la incorporación de la perspectiva de género, promoviendo los principios de la coeducación.

Se han solventado las dificultades derivadas de haber ejecutado el proyecto en plena pandemia, con restricciones sanitarias y escuelas cerradas hasta octubre de 2020, utilizando medios tecnológicos en algunas de las sesiones, especialmente las de las familias.

Los horarios eran adecuados, pero todos los actores señalan que hubiera sido deseable ampliar las sesiones de formación o las actividades extraescolares. Así mismo, el profesorado comenta que las formaciones han sido demasiado teóricas y que teniendo en cuenta los colectivos beneficiarios es necesario, no solo incrementar las sesiones sino darles un carácter más práctico.

No obstante, entendemos que han sido adecuadas en el marco de un proyecto de esta envergadura, que consideramos piloto, no se pueda ofertar una formación en profundidad y adecuada a las grandes carencias de conocimiento detectadas en el inicio del proyecto.

[6] Puede consultarse en la documentación del proyecto: LdB y Diagnóstico inicial.

En el centro de recursos de la DPMEN situado en la antigua escuela Med Zertouni, se ha habilitado un aula que oferta servicios de rehabilitación y apoyo al alumnado con diversidad funcional y necesidades educativas específicas.

El aula está amueblada y equipada con material informático y didáctico adaptado al uso previsto. Además, está equipada con material de sensibilización y adaptación al aprendizaje específico del colectivo meta. Cuenta con personal especializado para la impartición de las sesiones.

Este recurso es importante por la calidad de los equipamientos y porque además de ser un punto de referencia para el alumnado de colegios públicos, se pone a disposición de otras OSC de la ciudad para que puedan ofrecer servicios a sus beneficiarios, incrementando de esta manera el impacto.

En cuanto a los indicadores, reseñar que se han cumplido en su totalidad, incluso superando los indicadores previstos.

De este modo:

- 20 profesores/as (50% profesoras) han participado en los talleres de formación y han mejorado sus conocimientos sobre la diversidad funcional y las necesidades específicas de apoyo educativo. (Ind 1), en vez de los 15 previstos.

- 101 padres/madres han participado en los talleres de formación sobre la diversidad funcional de sus hijo/as (un 17% padres). 27 padres/madres (1 padre) han acudido a más del 50% de los talleres y, según manifiestan en la evaluación de las formaciones y en las entrevistas, todos ellos han mejorado sus conocimientos sobre la diversidad funcional de sus hijo/as (Ind 2), frente a los 75 inicialmente previstos.

- Aunque el Indicador 3 no está cuantificado, los resultados comparativos entre el primer y segundo sociograma, recogido en los PISE, los/as alumno/as con diversidad funcional y NEAE encuentran un entorno escolar más inclusivo. Todos los actores señalan como la introducción de actividades lúdico-formativas sobre la promoción de la inclusión y al resto de actividades de acompañamiento y sensibilización del entorno de los/as alumnos/as han dado sus frutos.

En general, el resultado se ha alcanzado satisfactoriamente. Aunque sea a pequeña escala, todos los actores de la comunidad educativa están mejor preparados y han mejorado sus conocimientos sobre la problemática de la inclusión educativa y, en consecuencia, es una componente que podrá ser replicada en otras intervenciones.

- **Con respecto a RE2 : *Se han fortalecido los mecanismos de derivación y seguimiento de los alumno/as con diversidad funcional a través de la puesta en marcha de mecanismos de coordinación entre las escuelas y los actores externos vinculados con la temática.***

El resultado pretendía cubrir una laguna importante en el proceso de implantar una estrategia de intervención del alumnado con DF y con NEAE en el marco del Plan de Acción provincial para favorecer la inclusión educativa, liderado por la DPMEN, tal y como está previsto en la nueva ley marco de medidas de apoyo a la educación.

En el marco del desarrollo de este Plan, la organización contraparte del proyecto, ATIL, lidera un grupo temático "gobernanza del sistema educativo", que tiene por misión trabajar sobre la coordinación con los actores externos relacionados con atención a diversidad funcional.

De común acuerdo con la DPMEN, las actividades se han focalizado en la realización de una **guía de recursos externos** de apoyo al alumnado con DF y, en menor medida, con NEAE y en la puesta en marcha de un **protocolo de coordinación** entre la DPMEN y los organismos públicos que gestionan recursos especializados en diversidad funcional y necesidades educativas específicas (Ministerio de Salud, *Entraide Nationale* – Servicios Sociales) .

Para ello, se han realizado varios talleres, encuentros, reuniones y negociaciones entre todos los actores que intervienen en la temática de la inclusión, siendo la DPMEN la encargada de liderar este proceso, para, además de conocer los recursos existentes en la ciudad, concertar con ellos las modalidades de acceso a los servicios y los mecanismos de coordinación con las escuelas para la derivación y el seguimiento de los casos. Al menos 7 entidades públicas y 8 privadas han participado en estos eventos.

Al final de este proceso, la DPMEN cuenta con una guía/repertorio de recursos y un protocolo que contiene todos los métodos, mecanismos y posibles escenarios para asegurar una buena coordinación y comunicación entre los diferentes servicios, con el fin de facilitar la inclusión de alumnos/as con diversidad funcional en la vida escolar y social a través de los servicios públicos. Este Protocolo ha sido asumido por la Wilaya de Tetuán y es de obligado cumplimiento por todos los servicios externos ministeriales dependientes de la misma.

Es lógico que, aunque existan estos mecanismos de coordinación para la derivación del alumnado con DF a organismos dependientes de la Wilaya, estas derivaciones no obligan a las OSC que prestan este tipo de servicios ya que son privadas. No obstante, se ha apreciado una voluntad de las mismas en participar

en este mecanismo dentro de sus posibilidades ya que, normalmente están muy saturadas y tienen plazos de espera que supera en muchas ocasiones el año.

Por otra parte, algunos actores señalan que este proceso de coordinación y derivación no puede ponerse en marcha para aquellos alumnos/as que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, ya que los problemas que suelen tener: autismo, TDH, dislexia, etc., no son tratados en los sistemas públicos de salud u organismos de atención social. El alumnado con NEAE tiene que acudir al sistema privado de atención o a la única asociación que cubre este tipo de problema (Asociación Yahia para niños autistas).

Los indicadores previstos se han cumplido y las actividades han sido realizadas sin problemas que resaltar, destacando el trabajo participativo de todos los actores y la labor de coordinación que ATIL ha realizado en todo el proceso.

Considerando el punto de partida del proyecto y de la estrategia nacional de inclusión educativa del alumnado con DF, entendemos que se ha dado un paso muy importante para poner en marcha los mecanismos de coordinación entre las escuelas y los actores externos fortaleciendo el proceso que facilita la derivación y el seguimiento de los casos de alumno/as con diversidad funcional detectados en las escuelas.

- Con respecto al RE3.- ***Los alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo de los centros educativos objeto de la intervención reciben una atención individualizada e integral adaptada a sus necesidades específicas.***

Como complemento a los resultados anteriores, centrados en la capacitación de actores y en la creación de protocolos de coordinación, este resultado pretendía hacer operativo el sistema de atención individualizada al colectivo beneficiario, mediante la aplicación de los Planes de Intervención Socio-Educativa (PISE) como herramienta que permite realizar un diagnóstico preciso y definir un Plan de Acción para asegurar una atención adaptada a cada alumno/a con diversidad funcional o con necesidades específicas de apoyo educativo.

El proceso de creación y operacionalización de los PISE fue elaborado por expertos de ATIL, siguiendo un proceso secuenciado para el diseño de las herramientas[7] que forman parte del proceso de detección, diagnóstico y elaboración de plan de intervención en beneficio del alumnado.

[7] Ver un detalle de las herramientas en el Informe final

Se evidencia que los documentos son sencillos y de fácil uso, aunque al ser un proyecto piloto, deberán ser afinados.

A partir de los datos iniciales proporcionados por el profesorado, las herramientas de detección que forman parte de la metodología han permitido seleccionar al alumnado beneficiario en función de criterios profesionales. Así, de los 242 inicialmente identificados por profesores/as de los centros como potenciales beneficiarios, se seleccionaron 75 que cumplían con los parámetros de pertenencia al colectivo meta.

Ello muestra que las capacidades de detección por parte de los profesores/as son muy débiles ya que tienen tendencia a calificar al alumnado con dificultades de aprendizaje o mal comportamiento como alumnos /as con NEAE. Este hecho justifica en sí mismo, la necesidad de reforzar las capacidades del profesorado para la detección de casos.

Este procedimiento también ha permitido detectar las dos modalidades de casos que frecuentemente se dan en los centros educativos:

a.- **Alumnado con DF** con una necesidad clara de derivación a recursos externos. Este grupo está constituido mayoritariamente con aquellos con DF corporal. Son aquellos casos a los que se dirige el protocolo de coordinación puesto en marcha (ver RE2) puesto que existen servicios públicos, y en menor medida privados, que ayudan a mejorar su situación (fisioterapeutas, foniatras, …).

b.- **Alumnado con NEAE** pero que no precisan derivación, sino una intervención pedagógica particular en el seno del centro escolar y realizado por el profesorado. Son, quizás los casos mayoritarios en la escuela y los más difíciles de identificar.

A partir de la identificación se inicia un proceso que incluye entre otras herramientas las entrevistas con profesores y familias y especialmente un informe psicopedagógico, se elabora el PISE. Estos planes individualizados precisan las actuaciones necesarias en cada ámbito: pedagógico, sanitario, social y familiar. Una copia del informe es entregada a las familias y profesores para planificar entre todos las acciones a realizar que impulsen la inclusión educativa y social del alumnado/a.

Se evidencia que el equipo psicopedagógico del proyecto ha realizado un acompañamiento personalizado a profesores y familias para poner en marcha las medidas contempladas en el PISE. Sin embargo, tanto los profesores como las familias consideran que las formaciones son insuficientes y demasiado teóricas y que les resulta muy difícil apropiarse y utilizar los instrumentos y herramientas que el equipo psicopedagógico les ha proporcionado, limitando de esta manera su aplicación en el ámbito escolar y familiar.

Aunque no hemos podido evidenciar que la metodología esté sistematizada ni exista un documento de referencia estructurado, todos los actores consultados valoran positivamente el proceso y señalan que la metodología de intervención es clara y adecuada.

Por todo ello, existen dudas razonables de la continuidad del proceso iniciado cuando cese el apoyo externo que ha proporcionado el equipo psicopedagógico del proyecto. La razón principal es que la formación ha sido insuficiente y los propios profesores reconocen no estar suficientemente preparados para utilizar la herramienta de detección ni para elaborar el Plan de Intervención.

En consecuencia, la aplicación de los PISE es uno de los puntos débiles de este proyecto piloto, debido a los escasos recursos técnicos y financieros con que cuentan los centros para implantar las medidas contempladas en los PISE para los casos del alumnado con NEAE y a la escasez de medios y profesionales de los servicios externos en el caso del alumnado con DF.

Se valora positivamente el proceso de creación de esta herramienta y el testeo de la misma durante el proyecto, lo que ha permitido que 75 niños y niñas con DF y/o NEAE se hayan beneficiado un PISE individual y de algunas de las medidas contempladas en los mismos. Esta herramienta, testeada en esta fase piloto deberá ser afinada posteriormente y contar con un plan de recursos complementarios que permitan garantizar la eficacia de la misma.

- **Con respecto al RE4.- Se *ha capitalizado la experiencia y se han difundido protocolos y procedimientos para la detección, el diagnóstico y la orientación de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en base a las buenas prácticas experimentadas.***

En el marco de las actividades de este resultado se ha elaborado una "Guía de capitalización y sistematización de la experiencia del proyecto" documento que incluye tanto la Guía metodológica (incluyendo las herramientas y procedimientos para la detección, el diagnóstico y la orientación de casos de diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo (prevista de realizar en la actividad 3.1.) como la capitalización de la experiencia que incluye las buenas prácticas, los desafíos y las recomendaciones para la generalización de esta experiencia piloto.

No hemos podido entrar a valorar con precisión el contenido de la Guía al estar disponible solamente en lengua árabe. Hemos utilizado como base de análisis la presentación en PP utilizada en el taller de difusión de la experiencia realizado en el último mes de ejecución del proyecto, como colofón al mismo.

Creemos que, al trabajar en una temática novedosa en el marco de un proyecto piloto, hubiera sido más conveniente separar los documentos generados en el proyecto. Ello permitiría disponer de una Guía metodológica que ayudara a implantar el proceso de inclusión educativa del colectivo meta y por otra parte una Guía de capitalización que ayudara a sistematizar y sentara las bases del desarrollo de la estrategia de inclusión a nivel regional.

- **Con respecto al Objetivo específico**: ***Favorecer la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán a través de un modelo innovador de atención integral.***

Este proyecto piloto constituye una experiencia piloto que ha permitido generar una dinámica de trabajo entorno a la problemática de la inclusión educativa de menores con DF y con NEAE.

Está dinámica ha permitido, entre otras cosas, la creación de un protocolo de coordinación entre actores que trabajan en la temática y el testeo de una metodología de intervención, elementos imprescindibles para que las autoridades educativas cuenten con elementos de base que, junto a otros estudios, experiencias y herramientas, permitan la generalización de una estrategia y de un plan de acción que impulse la inclusión educativa del alumnado con DF.

El personal de los centros en los que se ha intervenido señalan que, si bien es difícil de cuantificar, se aprecian cambios en los resultados académicos, en los comportamientos y en términos de integración en la vida escolar de los beneficiarios del proyecto.

Las familias del alumnado beneficiario son las que, mayoritariamente, señalan cambios más apreciables en los comportamientos sociales de sus hijos e hijas y que ellos están más capacitados para comprenderlos y ayudarles en el proceso de inclusión en la escuela, señalando las actividades extraescolares.

En consecuencia, el modelo integral de intervención propuesto por el proyecto y testeado en las 3 escuelas de la ciudad de Tetuán, se muestra como una propuesta válida que, lógicamente, debe ser testeada y aplicada en otros centros educativos de la región, si bien es imprescindible que la DPEM cuente con los recursos necesarios para garantizar la eficacia del modelo.

3.4.- EFICIENCIA

Este criterio analiza la medida en la que se obtuvieron los resultados y/o efectos deseados con la menor cantidad de recursos posible. Relaciona, por tanto, los logros obtenidos por una intervención con los recursos utilizados en la consecución de los mismos, ya sean materiales, huma- nos, financieros o técnicos, así como el periodo de tiempo empleado en la ejecución.

El presupuesto de esta intervención asciende a 257.964,51 Euros, de los que 203.331 corresponden a la subvención de la GVA y 54.633,51 al aporte de AIDA y ATIL.

Los fondos han sido transferidos a una cuenta única en Marruecos desde donde se han ido utilizando según las necesidades. En total, según los documentos analizados, se han transferido a terreno un total del 160.565,47 € (un 80 % del total de los fondos recibidos). Estos fondos han sido repartidos en un total de seis transferencias.

Como consideraciones iniciales, cabe señalar que, en el transcurso de la evaluación, hemos contado con todos los informes de seguimiento económico global del proyecto, así como de los informes internos de consumo del presupuesto.

El seguimiento técnico del proyecto que AIDA, como entidad receptora de los fondos, ha realizado es adecuado, y se confirma por la calidad de los informes realizados. Se constata que los informes financieros son adecuados a la metodología de justificación de la GVA y contiene todas las informaciones necesarias para poder realizar el análisis de este criterio de la evaluación.

Análisis del grado de concordancia o conflicto entre el presupuesto original y el ejecutado.

Presentamos a continuación una tabla con el presupuesto aprobado por la GVA y del gasto realizado. Con los datos de esta tabla se realizarán los comentarios y valoraciones.

Partida	Presupuesto aprobado	% con respecto al total	Gasto Ejecutado	% Ejecución
A.1. Línea de base	761,38	0,30	862,62	113,35%
A.2. Identificación y formulación	-		-	
A.3. Evaluación externa	5.000,00	1,94	5.000,00	100,00%
A.4. Auditoría externa	3.500,00	1,37	3.500,00	100,00%
A.5. Adquisición de terrenos e inmuebles	-		-	
A.6. Arrendamientos	46.601,88	18,1	46.601,88	100,00%
A.7. Obras de infraestructuras, construcción y reforma	-		-	
A.8. Equipos y materiales inventariables	43.931,82	17	43.943,77	100,03%
A.9. Materiales y suministros	5.563,81	2,16	5.516,40	99,15%
A.10. Personal	117.450,07	45,5	117.338,65	99,91%
A.10.1 Persona local	99.250,03		99.259,39	100,01%
A.10.2 Personal expatriado	11.200,04		11.281,97	100,74%
A.10.3 Personal en sede de la CV	7.000,00		6.797,29	97,10%
A.11 Voluntariado	-		-	0,00%
A.12. Servicios técnicos y profesionales	12.493,44	4,84	12.496,75	100,03%
A.13 Actividades de sensibilización vinculadas a la intervención de cooperación al desarrollo	1.000,00	0,39	1.000,00	100,00%
A.14 Viajes, alojamientos y dietas	610,00	0,27	629,08	103,13%
A.15 Gastos bancarios	812,11	0,32	838,91	103,30%
B. Costes indirectos	20.240,00	7,85	20.240,00	100,00%
TOTAL GASTOS	**257.964,51**		**257.968,06**	

El análisis del presupuesto se realiza con respecto al presupuesto inicialmente aprobado y tomando como referencia los documentos internos de seguimiento económico.

El reparto inicial del presupuesto por partidas parece adecuado, coherente y adaptado a las actividades previstas, siendo escasos el presupuesto para inversión. El presupuesto previsto para la realización de las actividades se ha utilizado en su totalidad, siendo mínimas las desviaciones entre partidas, en ningún caso superando el 3 %, salvo en el caso de los gastos en la realización de la LdB, que es un aporte de AIDA.

El gasto más alto del proyecto se corresponde con la partida de personal local con un 45,5 % del presupuesto total, lo que resulta coherente con las características el proyecto basado en la prestación de servicios y acompañamiento de procesos, utilizando para ello recursos humanos durante toda la duración del proyecto. Del total de gastos en personal, más del 90 % corresponde al gasto en personal local.

La partida de equipos y suministros que supone un 17 % del presupuesto, se ha dedicado casi exclusivamente a equipar la sala de apoyo para el alumnado con DF. Los equipos suministrados para la sala de apoyo en DF son de buena calidad y responden a los requisitos establecidos por el MINSA y la DPEM. Los equipos han sido adquiridos en Marruecos, lo que garantiza un mantenimiento local de los mismos en caso de averías. Todos los actores consultados están satisfechos de la calidad del equipamiento recibido, habiendo permitido mejorar los servicios prestados a los beneficiarios.

Por las características del proyecto dedicar el 4,85 % del presupuesto a la partida de asistencias técnicas no parece elevado teniendo en cuenta los costes elevados de estos servicios en Marruecos y la cantidad de productos generados.

Los gastos de funcionamiento y suministros suponen solo un 2 % del presupuesto lo que muestra un alto grado de eficiencia en la gestión cotidiana del proyecto.

Los costes de las formaciones, talleres o encuentros, están muy estructurados y planificados, y adaptados a los usos y costumbres locales. Muchas de las formaciones han sido impartidas por el propio personal de la contraparte local, lo que ha permitido ser más eficientes en la obtención de los resultados previstos, como por ejemplo el diseño y operacionalización del protocolo de coordinación o la formación del profesorado y familias.

Se puede concluir que no parece que se hubiera podido conseguir una mejora sustancial de las actividades del proyecto, ni en plazos ni en costes, para obtener unos resultados semejantes.

El presupuesto ha sido utilizado en su totalidad en la ejecución de actividades previstas en el diseño de la intervención y reflejadas en el Marco Lógico del mismo. No se han realizado modificaciones presupuestarias significativas.

Según el análisis financiero realizado, los recursos asignados a cada resultado y acción, han permitido la realización de todas las actividades previstas respetando las líneas presupuestarias previstas, con pequeños ajustes en las subactividades que no han tenido influencia en el desarrollo del proyecto.

En conclusión, los recursos financieros han sido utilizados de forma adecuada y satisfactoria para la ejecución del proyecto transformándose de forma eficiente en resultados.

Grado de coincidencia entre el cronograma previsto y el cumplido

El proyecto se inició el 1 de febrero de 2019 finalizando el 30 de noviembre de 2021 y su duración fue de 34 meses.

El proyecto fue suspendido entre abril y octubre de 2020 debido al cierre de los centros educativos públicos a causa de la pandemia COVID 19. En consecuencia, el proyecto fue suspendido temporalmente y algunas actividades tuvieron que ser aplazadas y tuvieron que realizarse en los meses posteriores.

Así mismo, las restricciones sanitarias durante 2021, con clases en días alternos con la mitad de los alumnos y suspensión de reuniones en el seno de los colegios, generó la necesidad de cambiar las modalidades de algunas formaciones, que pasaron a ser *on line*. Ello exigió un tiempo para adaptarse a la nueva situación.

Teniendo en cuenta las restricciones y dificultades que la pandemia ha producido en todos los ámbitos de la vida, consideramos que el tiempo de ampliación del proyecto ha sido correcto y los cambios en el cronograma no han afectado a la consecución de los objetivos.

Mecanismos de colaboración institucional y de gestión previstos y su contribución a los resultadosalcanzados

El proyecto en sí mismo parte de la base de la colaboración institucional entre las dos entidades ejecutoras del proyecto y las autoridades educativas de la región TTA y de la provincia de Tetuán en particular. El socio local, ATIL, tiene un acuerdo de colaboración con la Academia Regional del Ministerio de Educación Nacional, lo que ha garantizado el desarrollo correcto de las actividades, al mismo tiempo que contribuye a la sostenibilidad de la acción.

El proyecto tiene una componente de refuerzo institucional de la DPMEN y la AREF enmarcándose en la estrategia educativa del gobierno marroquí, recogida en el documento de Visión estratégica de la Reforma 2015-2030, cuyo primer objetivo estratégico es construir "*una escuela de la equidad y de la igualdad de oportunidades".*

Concretamente se contribuye a la realización del cuarto eje estratégico: "*Garantizar el derecho al acceso a la educación, a la enseñanza y a la formación para las personas en situación de discapacidad o con necesidades específicas*".

Además, el proyecto ha realizado acciones para poner en marcha mecanismos de coordinación con todos los actores presentes en el territorio, tanto públicos como asociativos, que gestionen servicios especializados para personas con diversidad funcional, habiendo sido la DPMEN la encargada de movilizar y coordinar los mecanismos de coordinación entre las escuelas y dichos recursos externos (MINSA, Entraide Nationale y OSC especializadas).

Sin unos mecanismos fluidos de colaboración institucional entre los organismos ejecutores de proyecto y las instituciones públicas, no hubiera sido posible la ejecución del proyecto y alcanzar los resultados de forma satisfactoria, tal y como se ha evidenciado en este informe.

Para la gestión del proyecto se ha creado un Comité de coordinación en el que participan las diferentes entidades implicadas y la población beneficiaria, para la información y el intercambio de opiniones sobre los avances del proyecto, y la eventual resolución de problemas.

No se evidencia el funcionamiento regular del Comité, debido a la coincidencia de la ejecución del proyecto con las restricciones de la pandemia COVID. No obstante, el socio local ATIL con el apoyo de AIDA han mantenido las reuniones necesarias con todos los actores de la comunidad educativa y con las autoridades para garantizar el seguimiento de las acciones puestas en marcha la capitalización de las buenas prácticas y las enseñanzas obtenidas, tal y como se evidencia en los documentos puestos a disposición de la DPEM y de la AREF.

Se aprecia, tal y como señala el documento de formulación, que el reparto de tareas ha sido adecuado, siendo ATIL el encargado la coordinación en el terreno del proyecto, poniendo a disposición del proyecto un vehículo y la oficina en Tetuán como contribución al proyecto. En colaboración con AIDA ha seleccionado al personal del proyecto (pedagogo/a, trabajadores/as sociales) y se ha encargado de la ejecución directa de las actividades del proyecto, bajo la supervisión de la técnico de AIDA.

ATIL en colaboración con AIDA ha realizado el seguimiento del proyecto mediante visitas regulares a las escuelas y reuniones periódicas con los actores implicados.

La experiencia y los acuerdos con las autoridades educativas locales del sector educativo, ha facilitado a ATIL la coordinación con los actores institucionales asegurando su participación en las diferentes fases de la ejecución del proyecto.

En cuanto a las relaciones de coordinación entre AIDA y ATIL, éstas han sido fluidas a lo largo de toda la ejecución del proyecto, siendo constantes las reuniones de coordinación entre el equipo de ATIL, la expatriada del proyecto y el representante de Aida en Marruecos. La pandemia ha obligado en muchas ocasiones a realizar la coordinación en modalidad On Line. Desde la sede de AIDA en Valencia, una persona ha apoyado el seguimiento técnico y económico del proyecto.

Recursos humanos y asistencias técnicas

Por lo que se refiere al nivel de cualificación de los recursos humanos de ATIL (coordinadora, psicóloga, asistente social y personal administrativo) llevan varios años trabajando con la organización, por lo que conocen bien la problemática del sector educativo.

En cuanto al nivel de cualificación de las asistencias técnicas externas del proyecto es elevado y cuenta con sobrada experiencia y preparación en su materia. Su contratación ha seguido las normas estándares del sector habiéndose realizado con total transparencia y con criterios de selección pertinentes.

La modalidad de contratación, partiendo de unos TdR precisos, se ha basado en las normas laborales de Marruecos y en los requisitos de la Cooperación Valenciana.

3.5.- COBERTURA

La cobertura de una intervención puede definirse como la medida en que la misma está alcanzando a la población a la que pretendía llegar. Analiza los colectivos beneficiarios y la valoración de la adecuación del proyecto a las personas destinatarias, indagando en las causas de los posibles sesgos hacia determinados colectivos, así como en las barreras de acceso.

AIDA y ATIL vienen trabajando en la zona de intervención, región Tanger-Tétouan-Al Hoceima, y más concretamente en la provincia de Tetouan, desde 2008 en el sector educativo, por lo que su conocimiento del sector es amplio y sus relaciones con los organismos públicos del sector de la educación (AREF y DPMEN) es muy estrecha.

El proyecto tiene como población beneficiaria directa, a 75 alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo. Además, 225 alumno/as (125 niñas) de las escuelas seleccionadas se beneficiarán de actividades extraescolares y lúdico-formativas sobre la diversidad funcional.

En este periodo evaluado, se observa cómo han establecido los mecanismos necesarios para garantizar que los beneficiarios de la intervención tengan acceso a las actividades programadas. Así se ha intervenido directamente

a.- Alumnado. - Se realizó un diagnóstico previo del colectivo meta en el que el profesorado de los centros preseleccionó inicialmente a 245 niños y niñas considerados por ellos como con DF o con NEAE. Finalmente se seleccionaron a los 75 niños y niñas sobre los que se ha intervenido directamente, gracias a las herramientas de detección utilizadas en el proyecto.

También, un total de 423 alumnos (211 alumnas y 212 alumnos) han asistido a las actividades extraescolares programadas, entre ellos los 75 niños que constituyen el colectivo meta. Ello supone haber doblado la cantidad prevista inicialmente.

b.-Profesorado. - Los beneficiarios directos de las actividades del proyecto eran 15 profesores/as de tres escuelas de Tetuán (al menos 50% profesoras), que no tenían conocimientos ni herramientas para detectar y diagnosticar los casos. Finalmente, han podido asistir 20 profesores/as

c.- Familias. - el proyecto está dirigido a reforzar las capacidades de 75 padres y madres de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo (al menos 50% padres).

En los talleres impartidos han asistido un total de 101 padres y madres (17 hombres), de los que solamente 27 han asistido a más del 50 % de las formaciones. Este hecho es debido a las limitaciones de la pandemia que obligó a realizar muchas de las sesiones en modalidad On Line, apreciándose el déficit tecnológico y digital de muchas de las familias que pueden ser consideradas como colectivos vulnerables.

A señalar que las familias de los 75 menores sobre los que se han intervenido directamente se han beneficiado, también, de un apoyo personalizado por parte del equipo psicopedagógico de ATIL, aspecto muy pertinente y que ayuda a obtener los objetivos del proyecto en el ámbito sociocultural.

d.- Instituciones educativas. - Tanto la AREF como la DPEM son beneficiarios directos de los servicios del proyecto. Podría considerarse que el proyecto en sí mismo como una asistencia técnica directa a la AREF

y DPEMEN que les ha proporcionado una metodología de intervención testeada con resultados aceptables y que puede derivar en un modelo replicable en otras zonas de la región.

Indirectamente también se han beneficiado la totalidad del alumnado de los centros en los que se ha trabajado, así como sus familias, especialmente en la componente de sensibilización sobre la temática.

Todas las acciones diseñadas están dirigidas a favorecer la inclusión educativa de los menores con DF y con NEAE. Entendemos que la identificación de los beneficiarios tanto directos como indirectos ha sido la adecuada, obedece a criterios precisos y muy profesionales (recordemos que es fruto de un trabajo del equipo psicopedagógico de ATIL) y no promueve una diferenciación entre la población que influya en acceso diferenciado entre la población beneficiaria directa.

En cuanto a la cobertura de derechos el proyecto garantiza el acceso a la educación como derecho básico de los menores, promoviendo una educación de calidad e inclusiva.

Los mecanismos de trabajo y los procedimientos establecido han facilitado en todo momento el acceso de los diferentes beneficiarios a las actividades y a los servicios prestados en el proyecto, especialmente los menores con os que se ha intervenido directamente que cuentan en este momento con un informe y un Plan de acción para favorecer su inclusión en la escuela en plenas condiciones (PISE).

El Proyecto ha respondido a las expectativas y necesidades del colectivo beneficiario y no ha generado barreras que impidan el acceso a los servicios a determinados colectivos ni ha provocado sesgos en la población. En el presente proyecto no se identifica ninguna categoría de población de podría ser perjudicada por la intervención.

El nivel de satisfacción de los diferentes colectivos beneficiarios es alto. Los profesores manifiestan que, si bien la formación no ha sido suficiente, han pasado de clasificar al alumnado en categoría del tipo: buenos/as o malos/as estudiantes o bien señalar al alumnado con trastornos de hiperactividad como "traviesos" (con la consiguiente estigmatización entre el resto del profesorado o de los compañeros) a comprender los problemas del alumnado con NEAE y clasificarlos de manera más adecuada.

Los sociogramas realizados en el marco de los PISE, analizan someramente el nivel de inclusión educativa global, teniendo en cuenta numerosos factores como el rendimiento escolar, la integración social o la percepción de las familias. Tanto la evaluación interna realizada al final del proyecto, como

evidenciada en las entrevistas realizadas a lo largo de la evaluación a profesores y familias, muestran que:

- Una cierta mejora de rendimiento escolar en la mayor parte de los casos en los que se ha intervenido.
- La mejora de la integración educativa y social de los/as alumnos/as con DF o NEAE, debido a la dinámica creada en los centros mediante las Actividades extraescolares que han permitido ampliar el círculo de amistades de los beneficiarios e integrarse en la propia dinámica de las aulas.

3.6.- PARTICIPACIÓN

Este criterio se centra en determinar si se han definido de manera clara y especifica los diferentes actores afectados por la intervención, así como su implicación en las diferentes fases del proyecto, valorando cuál ha sido su incidencia real en la toma de decisiones, desde el momento de su identificación. Valora la pertinencia y operatividad de los distintos mecanismos y canales de participación dispuestos por la intervención, así como el efecto que los mismos hayan podido producir en el empoderamiento de los actores locales.

Participación de los TD, TR y TO en las diferentes fases de la intervención (diseño, ejecución, seguimiento y monitoreo).

El proyecto nace en un contexto específico como es la inexistencia una estrategia clara sobre la inclusión educativa en Marruecos y la posterior publicación de la Estrategia nacional que promueve la inclusión educativa de los menores con DF.

Fruto de las excelentes relaciones que mantienen ATIL y AIDA con las autoridades educativas, la Delegación Provincial de educación de Tetuán (principal TO) quien contactó con estas dos entidades (TR) para identificar conjuntamente esta experiencia piloto, orientada a promover la educación inclusiva a través de la elaboración y puesta en marcha de un modelo innovador de atención integral para los alumno/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de los barrios más desfavorecidos de Tetuán, que pueda ser apropiado y replicado por la Delegación de Educación en otros centros de enseñanza.

Esto, junto a la experiencia de trabajo y el conocimiento de las contrapartes, han garantizado una correcta identificación de las necesidades expresadas

tanto por los beneficiarios directos: alumnado con DF (TD); Familias (TD) y profesorado (TR)[8] .

Se aprecia en la documentación existente la participación del socio local y la DPMEN en la planificación, ejecución y evaluación de las actividades programadas. De la lectura de informes y documentos relacionados con las formaciones y de las reuniones y entrevistas realizadas, se desprende que hay un alto grado de participación e interés por parte del profesorado y de las familias. Destacando el alto grado de participación de las madres que, en el contexto social de Marruecos son las que mantienen y coordinan la educación de los hijos e hijas.

Los programas de formación, así como el aula de apoyo al alumnado con DF que se ha rehabilitado y equipado ha sido propuesta por la DPMEN. Las preferencias del alumnado han sido tenidas en cuenta a la hora de planificar las actividades extraescolares.

A señalar que durante toda la ejecución tanto la DPMEN como las entidades ejecutoras del proyecto han realizado el seguimiento y monitoreo de la intervención.

A destacar que a lo largo de toda la ejecución del proyecto se ha creado una dinámica participativa que ha logrado movilizar a los actores públicos vinculados con la temática (TR) y que ha aportado un valor añadido al proyecto en términos de apropiación del proceso por las autoridades educativas locales contribuyendo a la eficacia del proyecto.

Así mismo, a lo largo de la ejecución del proyecto, las OSC (TR) han participado y hecho propuestas de mejoras para el desarrollo del proyecto, apropiándose del enfoque del proyecto y contribuyendo a la metodología de inclusión educativa promovida en la intervención. Esto ha facilitado la integración y convergencia del trabajo con las OSC (TR) que trabajan en el ámbito de la diversidad funcional en Tetuán.

Conclusiones

La participación en general de los actores se ha visto afectada por los efectos de la pandemia COVID 19, que ha dificultado la realización de muchas actividades de concertación en presencial.

En general la calidad de la participación de todos los actores titulares de derechos, responsabilidad y obligación ha sido elevada no habiendo sido necesario establecer mecanismos para reducir obstáculos a la participación de los diferentes colectivos beneficiarios.

[8] Necesidades que fueron transformadas en actividades

3.7.- IMPÀCTO

Este criterio analiza aquellos efectos producidos por una intervención más allá del objetivo específico planteado. Estos efectos podrán ser positivos o negativos, previstos o no previstos e implicar tanto a la población meta como a otros colectivos y, en general, al contexto donde se ha ejecutado el proyecto. El criterio de impacto analiza si el proyecto produjo cambios, cuál fue su magnitud y a qué colectivos afectaron.

Realizar la evaluación del proyecto apenas seis meses desde la finalización del mismo, es un condicionante para analizar impacto de las acciones con una mínima consistencia. Entendemos que esta valoración sería muy subjetiva.

La observación directa, las entrevistas con los informantes clave y beneficiarios, el análisis de las fuentes de verificación y el grado de ejecución del proyecto, no nos permite disponer de elementos suficientes para analizar en profundidad en qué medida el proyecto ha contribuido a garantizar el derecho a la educación a las personas con diversidad funcional y necesidades específicas, salvo en un territorio muy reducido.

Tal y como se ha comentado anteriormente es demasiado pronto para realizar un análisis en profundidad del impacto del proyecto hasta el momento. Sin embargo, podemos señalar algunas tendencias que favorecen la inclusión educativa de alumnos/as con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo en tres escuelas de Tetuán:

- **Un apreciable refuerzo institucional** de las autoridades educativas regionales y locales (TR) para el desarrollo de la educación inclusiva en los términos que contempla la circular ministerial 47/19, poniendo a su disposición un procedimiento y unas herramientas metodológicas para la detección, derivación y atención a los alumno/as con diversidad funcional y necesidades educativas específicas, que aseguren la inclusión de este colectivo en el proceso educativo.

  La intervención de realizada por AIDA y ATIL ha contribuido a una dinámica que está favorece la adopción por parte de las autoridades educativas locales de un plan de acción que implante una estrategia de inclusión de los menores con diversidad funcional.

  Además, la creación de un protocolo de coordinación ha permitido institucionalizar un enfoque de colaboración entre entidades implicadas en la temática que se hacía sin procedimientos formales.

- **Un refuerzo de capacidades** de los diferentes actores de la comunidad

educativa (personal docente, directores/as de escuelas, padres y madres de alumno/as, y alumnado), que han mejorado su conocimiento sobre DF y con NEAE, estando en mejores condiciones de incluir acciones (el profesorado TR) y/o actitudes (las familias y alumnado de los centros TD) adecuadas a las necesidades de cada alumno/a

- **Adopción de herramientas de sensibilización,** mediante la formación y la realización de actividades extraescolares, de todos los actores de la comunidad escolar, especialmente el alumnado y las familias, que aunque lentamente, está creando un entorno escolar más inclusivo, superando las actitudes negativas hacia la diversidad fruto del desconocimiento y prejuicios.

- **La creación de una dinámica** en la ciudad que favorece la participación de todos los TR que intervienen en la temática, especialmente de las OSC y entidades públicas, como actores y prestatarios de servicios en el proceso de inclusión educativa de los menores con DF o con NEAE.

- **Puesta en marcha de medidas concretas,** mediante una intervención piloto a 75 menores con diversidad funcional de diversos tipos, que está permitiendo testear una herramienta de detección y elaboración de un plan individual de intervención (PISE) que podrá modelizarse y aplicarse en otros centros.

También pueden apreciarse algunos efectos inmediatos al finalizar el proyecto

a.- Efectos positivos

- Incremento de las oportunidades del alumnado con DF para acceder a servicios sanitarios más organizados y con más calidad.

- Mejora de las capacidades del personal docente de los centros. Las personas formadas expresan que se sienten más capaces para enfrentarse a su trabajo diario gracias a estas formaciones.

- La mejora de la confianza de la población beneficiaria en el sistema público educativo, tal y como manifiestan las familias entrevistadas.

- Se ha reforzado el desarrollo del concepto de inclusión por parte de las OSC, que intervienen en la temática, tal y como muestra su participación en los talleres organizados por el proyecto.

- Existe una apreciable sinergia con las políticas públicas en materia inclusión educativa y un alineamiento con prioridades de los responsables educativos tanto a nivel local, regio0nal como nacional.

- Se han estrechado las relaciones de ATIL y AIDA con las autoridades educativas locales tal y como se manifiesta en el hecho que han ayudado a sobrepasar el circuito burocrático que, en ocasiones, ralentiza el desarrollo de las actividades en los centros educativos.

- Desde el proyecto se ha contribuido a alcanzar una mayor concienciación de la población acerca de los factores que contribuyen mejorarla inclusión educativa de los colectivos beneficiarios.

Pensamos que el mayor efecto/impacto del proyecto vendrá tras la consolidación de la adopción y generalización de la estrategia de inclusión educativa recientemente aprobada por el gobierno marroquí y a la cual el proyecto está contribuyendo.

3.8.- SOSTENIBILIDAD

Este criterio hace referencia a la permanencia de los efectos positivos alcanzados por un proyecto, específicamente por su objetivo específico y general, yendo más allá de su mera consecución al interrogarse sobre un horizonte temporal más amplio que comenzaría con la finalización de la intervención, la retirada del apoyo externo y la verificación de si ésta ha generado procesos de desarrollo endógenos, autónomos y localmente gestionados.

Tal y como queda recogido en la Visión estratégica de la Reforma 2015-2030 (MEN), uno de los objetivos estratégicos es la construcción de *"una escuela de la equidad y de la igualdad de oportunidades".* En el marco de este primer objetivo, el proyecto ha contribuido a la realización del cuarto eje estratégico: "*Garantizar el derecho al acceso a la educación, a la enseñanza y a la formación para las personas en situación de discapacidad o con necesidades específicas*". Este eje recoge que *"el Estado (en particular las autoridades gubernamentales responsables de la educación y la formación), tiene que cumplir su deber con las personas con discapacidad o en situaciones especiales para garantizarles el derecho a una educación y formación de calidad, integradas a los diferentes componentes de la escuela".*

En términos de sostenibilidad, el proyecto tiene dos componentes muy diferenciadas:

- **La componente estratégica**, mediante la que se ha realizado un refuerzo institucional para que las autoridades educativas cuenten con una metodología de intervención que incluye Protocolo de Coordinación entre actores.

- **La prestación de servicios directos** al colectivo beneficiario, mediante la aplicación de Programas de Intervención Socioeducativa (PISE), procesos y herramientas que han servido para testear la metodología creada.

En lo que se refiere a la componente estratégica, la sostenibilidad depende exclusivamente la voluntad del gobierno marroquí para que el desarrollo de los procesos y metodología que promueven una educación inclusiva en el país, se inserte en los planes estratégico educativos y en los diferentes planes de acción en que se decline la estrategia.

Además, la sostenibilidad de la metodología de inclusión educativa dependerá de que se cuente con los recursos necesarios para la implantación de la misma, incluyendo planes de formación, incremento de plantillas de profesores y la generalización en todo el país.

En lo que se refiere a la prestación de servicios directos a los menores con DF o con NEAE, la sostenibilidad vendrá marcada por la capacidad de mantener la continuidad de los servicios y prácticas que se han desarrollado en el seno del proyecto. Por el momento, estos servicios dependen de los fondos de cooperación, ya que no se han establecido medidas que garanticen que un equipo psicopedagógico pueda realizar las tareas que ha venido haciendo el personal del proyecto, especialmente en lo que se refiere a la formación del profesorado, la realización de los PISE y el acompañamiento a los actores de la comunidad educativa para la implantación de estos planes.

En cualquier caso, los procesos de esta naturaleza son largos en el tiempo y precisan de un trabajo constante y coordinado entre las organizaciones de la sociedad civil y las administraciones públicas.

Los cambios en puesta en marcha de estrategias educativas novedosas precisan de más tiempo que el concedido por la mayoría de los ciclos de financiación de los proyectos.

3.9.- EJES TRANSVERSALES

En este criterio se analiza cómo se han incorporado en el proyecto los ejes transversales de derechos humanos, género, sostenibilidad medioambiental y gobernanza democrática, tal y como han sido definidas por las principales agencias donantes, y específicamente como han sido recogidas en los documentos estratégicos de la Generalitat Valenciana.

Enfoque Basado en Derechos Humanos

El EBDH constituye el marco conceptual y metodológico en cual se desarrolla la presente propuesta, que considera que la inclusión y la no discriminación son inherentes al concepto de Derechos Humanos, y no es posible hablar de inclusión sin hacer referencia a los Derechos Humanos.

El proyecto ha incorporado los valores y principios fundamentales del EBDH en todas las fases: en la identificación, se ha realizado un Análisis de Derechos (EBDH) en el marco Internacional y Nacional. Igualmente, se han analizado minuciosamente los actores en términos de titulares de derechos, obligaciones y responsabilidades y además se han analizado los problemas principales del colectivo meta en términos de vulneración de los derechos.

Además, todas las acciones del proyecto han promovido los principios de universalidad y no discriminación, que están al corazón del Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH).

El refuerzo institucional forma parte de la esencia del proyecto y por ello se ha implicado a los titulares de obligaciones (autoridades educativas a nivel regional y local) para que se involucren en los procesos de cambio puestos en marcha, asumiendo su rol de garante del ejercicio del derecho humano de todos los niños y niñas a una educación de calidad.

Al mismo tiempo, se van a reforzar las capacidades de los titulares de responsabilidades (padres, madres, profesores) para que puedan velar con eficacia a pleno respecto de los derechos de los niños/as con diversidad funcional, y verificar que los detentores de obligaciones cumplan con sus compromisos.

El refuerzo de capacidades de los titulares de responsabilidades (familias y profesorado) han buscado promover el respeto de los derechos de la infancia y la igualdad de género, poniendo de relieve la discriminación que sufren los niños con DF para acceder a la escuela en condiciones similares al resto de niños, lo que supone una forma de discriminación que impide el disfrute de los derechos humanos inherentes a la infancia.

Otro elemento a considerar es que el fortalecimiento de las capacidades de los diferentes grupos de titulares (TD, TR y TO) favorece el ejercicio de los derechos. En este sentido, el proyecto ha incorporado el EBDH pues se han llevado a cabo distintas actividades de fortalecimiento de capacidades tanto de los TD (menores con DF y familias), como de los TO (en las reuniones de concertación con instituciones públicas) y de los TR (equipo del proyecto, profesorado y otras asociaciones que intervienen en la temática).

Por último, el proyecto incorpora el EBDH en cuanto que ha priorizado a colectivos muy vulnerables, que se encuentran en una situación de alto riesgo e indefensión para ejercer sus derechos y libertades como es el caso de los menores con DF o con NEAE.

Enfoque transversal de género

En el marco del diagnóstico previo a la formulación, los actores consultados no destacaron factores de género relevantes que agravaran la discriminación de las niñas con diversidad funcional o necesidades específicas de apoyo educativo, en lo concierne el acceso a la escolarización.

Sin embargo, durante la elaboración de la LdB y la propia ejecución del proyecto se han constatado algunos datos significativos:

- Del total de los 75 menores identificados como beneficiarios directos, solo había 21 chicas frente a 56 chicos, lo que sugiere que las chicas con diversidad funcional y necesidades específicas de apoyo educativo tengan menos acceso a la escolarización que los chicos.

- Según manifiestan algunos de los profesores/as entrevistados, las familias de los menores cuando comprueban que sus hijas con DF o con NEAE tienen dificultades para seguir los cursos y no se integran en el proceso educativo, tienden a sacar de las escuelas a las chicas antes que a los chicos.

El carácter piloto de la intervención, focalizado en el diseño de una metodología de intervención que favorezca la inclusión educativa de los menores con DF o con NEAE, hace que el diseño del mismo no contemple un enfoque de género preciso.

No obstante, se han evidenciado los siguientes elementos que contribuyen a dotar a la intervención de un enfoque de género:

- ATIL dispone de una herramienta elaborada en una intervención anterior

para detectar y tratar los casos de violencia de género en las escuelas que se ha adaptado a casos de discriminación basada en factores de género, además de otros factores de exclusión (diversidad funcional, factores socio-económicos, xenofobia).

- Utilización de lenguaje inclusivo y puesta de ejemplos de ambos sexos en igualdad de condiciones a la hora de las comunicaciones y reuniones con actores públicos y las OSC.

- Utilización del lenguaje inclusivo en los documentos generados por el proyecto y puestos a disposición de las autoridades educativas.

- El profesorado participante en las sesiones formativas estuvo compuesto por un grupo equilibrado de profesoras y profesores.

- En el proceso de diseño las herramientas, guías y protocolos se han utilizado preguntas relativas a los factores de género

- Integración en las formaciones y documentos de una cultura de igualdad e inclusión en todos los sentidos, no sólo con respecto a los alumnos/as con diversidad funcional sino a todos los aspectos que puedan originar discriminación y exclusión, de los cuales el género sigue constituyendo un factor fundamental.

- Se ha promovido la participación paritaria de padres y madres en el proyecto, eligiendo de forma participativa los horarios y duración de los talleres. La realidad es que son generalmente las madres las que se ocupan de los hijo/as y las que mantienen las relaciones con el equipo del proyecto y con el profesorado.

Enfoque gobernanza

El enfoque de gobernanza democrática se entiende como la capacidad de la intervención para promover la participación inclusiva y efectiva de las personas e instituciones destinatarias, ya sean TD, TO o TR, promoviendo espacios para el diálogo y participación. Con la aplicación de este enfoque, la ciudadanía es sujeto activo de los procesos de desarrollo y están implicada en la toma de decisiones del proyecto.

Desde esta perspectiva, cabe señalar que el proyecto ha creado espacios de concertación y participación conjunta de los TO y TR implicados en la problemática de la inclusión educativa.

De manera transversal a lo largo del proyecto, se ha mantenido una interlocución

constante con las autoridades públicas educativas (TO) y otras instituciones, públicas (TO) o privadas (TR), participando activamente en la elaboración de todos los recursos metodológicos y de procedimientos elaborados en el seno del proyecto.

Tal y como reconocen los responsables de las instituciones educativas regionales y locales, el proyecto ha permitido fortalecer y reforzar su rol en la definición y puesta en marcha de las políticas educativas que promueven la inclusión.

El proyecto ha contribuido a que la AREF y de la DPMEN, y concretamente la ciudad de Tetuán, sea considerada como pionera en la operacionalización de estrategias de inclusión para menores con DF y en menor medida con NEAE.

Aunque en mucha menor medida, el proyecto ha reforzado las capacidades de familias, favoreciendo mecanismos de comunicación entre ciudadano/as e instituciones educativas locales e impulsando su participación en la defensa del derecho a la educación de sus hijo/as.

Enfoque transversal de sostenibilidad medioambiental

Las actividades planteadas en el marco del presente proyecto no comportan perjuicio alguno para el medioambiente.

4. CONCLUSIONES

El proyecto evaluado evidencia la importancia de diseñar un proyecto a partir de un buen diagnóstico y contar con la experiencia de un socio local como ATIL, organización referencia en la región en materia de apoyo a las políticas públicas educativas y a la que AIDA acompaña desde hace varios años.

El proyecto es pertinente y está alineado con las políticas públicas marroquíes, especialmente desde que se promulgó la ley marco 51-17 (agosto 2019) relativa a la educación, en la que se desarrollan las estrategias encaminadas a reformar y mejorar el sistema educativo marroquí en todos sus niveles, entre cuyas medidas se incluye la inserción de personas con diversidad funcional en el sistema educativo. La pandemia COVID 19, ha retrasado la operacionalización de esta ley y del Plan Nacional de Educación Inclusiva, uno de los planes que complementan esta ley marco.

Este proyecto debe ser considerado en su totalidad como un **PLAN PILOTO** mediante el cual la AREF y la DPMEN ha recibido un apoyo para testear metodologías y procesos que permitan la inclusión del alumnado con diversidad funcional (DF) y con necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE). Como tal proyecto piloto se ha centrado en 3 escuelas de la ciudad de Tetuán como paso previo a su posterior generalización.

Los recursos de la del MEN y de la Dirección Provincial son limitados, especialmente en lo que se refiere a la falta de profesorado en general y especializado en particular. A modo de ejemplo tan solo cuenta con 9 salas de recursos donde acuden los menores con DF para recibir sesiones específicas, y 7 personas especializadas, cubriendo solo las necesidades de un 4% de los menores con DF. En lo que respecta a los casos de menores con NEAE no se cuenta con planes específicos de intervención en los centros. En ambos casos es necesario derivar, derivando el resto a asociaciones y organizaciones de la sociedad civil.

Por otra parte, ante la limitación de recursos, existe un importante déficit en lo que se refiere a recursos humanos, planes de capacitación del profesorado en atención a estos colectivos, así como de herramientas que hagan efectivas las medidas nacionales con acciones concretas en las escuelas.

Para poder contar con una metodología integral que facilite la inserción de los colectivos beneficiarios en el sistema educativo, el proyecto ha trabajado de forma coordinada en esta fase piloto realizando acciones para promover y testear un modelo de intervención:

- **Refuerzo institucional** de las autoridades educativas regionales y locales para que se promueva la educación inclusiva.

- **Refuerzo de capacidades** de los actores de la comunidad educativa (personal docente, directores/as de escuelas, padres y madres de alumno/as, alumnado).

- **Sensibilización** de la problemática de la inclusión, especialmente entre el alumnado de las escuelas.

- **Intervención directa con los beneficiarios** para la elaboración de planes de intervención socioeducativa individualizados para la inclusión del alumnado con diversidad funcional y necesidades educativas específicas en cada escuela.

- **Establecimiento de mecanismos de coordinación** entre las escuelas y los recursos externos especializados para la derivación y el seguimiento de los casos.

- **Incidencia en las políticas educativas** regionales para impulsar la consolidación y difusión de un modelo piloto para promover la inclusión en el ámbito educativo.

El desarrollo del proyecto ha permitido obtener algunas conclusiones importantes que pueden ser la base de una reflexión para futuras intervenciones. Citaremos las más significativas:

- La pertinencia de trabajar en una zona piloto, limitada a tres centros permite mejorar el seguimiento de los resultados y conocer las dificultades del proceso. Todo ello, proporciona un conocimiento muy importante para la planificación de futuras acciones.

- La movilización de actores ha permitido crear una dinámica de trabajo en partenariado con los organismos públicos que permite al MEN disponer de una alternativa metodológica que favorezca la adopción de medidas prácticas que desarrollen la estrategia de inclusión en las escuelas de la región.

- La importancia de disponer de elementos de reflexión, estrategia de formación de actores de la comunidad educativa, así como de herramientas operativas que faciliten el proceso de diagnóstico, planificación de medidas y seguimiento del alumnado con DF y con NEAE.

- La pertinencia de contar Protocolo de Coordinación, validado por las autoridades locales, que define los mecanismos de coordinación entre actores públicos y asociativos para ofrecer una asistencia integral a las personas con DF y NEAE.

- La pertinencia del uso de los PISE ha permitido al equipo del proyecto comprobar que existen dos grupos específicos que necesitan enfoques diferenciados:

  a) Menores con diversidad funcional que necesitan una derivación a recursos externos, tanto públicos como privados.

  b) Menores con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que necesitan la adopción de medidas educativas en el aula aplicadas por los profesores, como por ejemplo los diseños curriculares adaptados.

- La necesidad de profundizar en los procedimientos de detección y creación de planes de intervención específicos para el alumnado con NEAE. A pesar de haber testeado un procedimiento que permite identificar los casos y elaborar los Planes de Intervención Socio-Educativa (PISE), se debe continuar con la experimentación metodología debe afinarse reforzando el acompañamiento del profesorado en la puesta en práctica de medidas en los propios centros que palien en las carencias y / o problemas detectados.

- La importancia de fomentar y sistematizar actividades extraescolares en los centros escolares como herramienta que favorece la sensibilización de la problemática y la integración de este colectivo en la vida cotidiana de las escuelas. Ello les permite pasar del aislamiento en el ámbito familiar a la participación en la vida escolar, con repercusiones en el seno de las aulas.

Sin embargo, también hemos encontrado otros elementos que constituyen un freno en el desarrollo de la estrategia de inclusión, algunos de los cuales no dependen de la propia intervención, sino de la adopción de medidas complementarias por parte del MEN. Entre las principales podemos señalar:

- La implantación de una nueva estrategia como la que apoya este proyecto tiene que venir acompañada de la dotación de recursos técnicos y financieros que permitan impulsar el desarrollo de la misma. Actualmente los recursos son muy limitados, lo que justifica la realización de este proyecto concebido como piloto, intentando adaptar la intervención a los recursos reales.

- A pesar de que las entidades ejecutoras del proyecto, ATIL y AIDA, han puesto todos los medios para garantizar la apropiación de la metodología,

especialmente de las herramientas de diagnóstico y elaboración de los PISE, la falta de recursos humanos capacitados, la sobrecarga de trabajo de los profesores, la puesta en marcha de manera simultánea de nuevos enfoques pedagógicos o programas educativos y la excesiva ratio alumno / clase, han limitado en gran medida la apropiación de estas herramientas por parte del profesorado.

5. LECCIONES APRENDIDAS

Considerando que se ha desarrollado un proyecto piloto en una temática relativamente novedosa, la propia ejecución del proyecto nos proporciona algunas enseñanzas que, debidamente analizadas, pueden ser transformadas en cambios para futuras intervenciones.

Entre las principales podemos citar:

- Disponer de un protocolo de coordinación entre actores, especialmente los públicos, es un hito importante en el desarrollo de la estrategia. Sin embargo, ello no es óbice para que, mediante la capitalización de la experiencia piloto, diseñar una metodología de intervención en forma de protocolo de intervención. Es necesario diseñar un documento resumen, sencillo y visual, que sirva de guía de intervención en el seno de las escuelas.

- En el caso del alumnado con DF el protocolo y el circuito de intervención es claro y preciso, dependiendo mayoritariamente de servicios externos que, por otra parte, son escasos y están saturados. No obstante, se detectan algunos problemas estructurales, como la accesibilidad de los centros que exige una intervención específica.

- En el caso del alumnado con NEAE, el protocolo de intervención es preciso en lo que se refiere a la identificación y realización del PISE. Sin embargo, por el momento debido a razones suficientemente reflejadas en este informe, la fase de intervención o aplicación de las medidas contempladas en los PISE son de difícil ejecución, lo que limita el alcance de la inclusión del alumnado. Es decir, están y conviven en el aula con el resto de sus compañeros, pero sus competencias y proceso educativo sigue estando limitado en muchos casos.

- Tal y como hemos comentado, en estos momentos los PISE son realizados por el equipo de ATIL. La sostenibilidad del proyecto hace necesario una apropiación de esta herramienta por parte del centro que deberá contar con personal especializado y reforzar la formación del profesorado de todos los niveles educativos para una correcta intervención pedagógica con el colectivo beneficiario.

- En cuanto a la aplicación de los PISE, la escasez de personal y los problemas estructurales de la enseñanza, con profesores poco formados para atender a este colectivo, sobrecargados de trabajo, desmotivados y con presión para cumplir el programa educativo, limita en gran medida la aplicación real de los PISE en el aula. Una reflexión sobre cómo abordar esta problemática basándose en los recursos reales disponibles ya que por el momento parece difícil poder contar con profesorado de apoyo en los centros.

6. RECOMENDACIONES

Somos conscientes de que las recomendaciones están limitadas por la obligatoriedad de contar recursos financieros adicionales para la implantación de políticas públicas educativas, especialmente aquellas de reciente implantación como la inclusión del alumnado con necesidades especiales en el sistema educativo.

Poner en marcha una estrategia como la que nos ocupa, es casi imposible sin el incremento de las plantillas de profesorado en los centros que permita reducir la ratio alumno / aula y favorezca la aplicación real de programas educativos como el que se ha apoyado en esta intervención.

Es por ello que algunas de estas recomendaciones escapan a las posibilidades de una modalidad de cooperación como la que se realiza entre las ONGs y los organismos públicos.

- **Recomendaciones para el MEN mediante la incidencia**

R1.- A medio plazo, el MEN debe ser consciente de que es necesario incluir en su plantilla a profesores especializados o bien que promuevan el incremento de plantillas de profesionales del MINSA para atender al alumnado con diversidad funcional: ortofonistas, fisioterapeutas, etc…

R2.- Para que el plan de inclusión sea operativo es necesario que el MEN contrate más profesorado en los centros, siguiendo un modelo de profesor de apoyo en el aula que sea la referencia del profesorado para atender a los alumnos con diversidad funcional o con necesidades especiales de apoyo educativo (autismos, TDH, dislexias, etc…).

- **Recomendaciones para las entidades ejecutoras**

R3.- Reforzar y poner en marcha un plan de formación específica para el profesorado de los centros, con un contenido muy práctico, que mejore el sistema de identificación del alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo (NEAE) y elaboración de los PISE.

El plan de formación debe reforzar las capacidades del profesorado no sólo en cuanto a conceptos, sino también en cuanto a metodologías de detección, adaptación curricular e intervención pedagógica directa con el alumno.

R4.- Reforzar las capacidades de los profesores en lo que concierne a las adaptaciones curriculares en el aula para el alumnado con NEAE, que permita mejorar la intervención pedagógica sobre este colectivo e integrarlo con normalidad en el plan educativo del aula y del centro.

Para ello concebir una maleta pedagógica a disposición de los profesores puede ayudar a la intervención pedagógica con este colectivo.

R5.- Reforzar las actividades extraescolares en los centros como medio eficaz de integración del colectivo beneficiario. Este tipo de actividades son recomendables, además, por el refuerzo de la autoestima de un colectivo que, en muchas ocasiones, está estigmatizado en lo que se refiere a las relaciones interpersonales.

R6.- Es conveniente que la metodología testeada se refleje en un documento / Guía de recursos de fácil manejo que sistematice todo el circuito de atención al alumnado con diversidad funcional o NEAE y los procesos a seguir: identificación, diagnóstico, Plan de refuerzo, derivación, etc.

R7.- Ante la saturación del sistema público, profundizar en la metodología de intervención para reforzar la coordinación con las OSC que prestan servicios a estos colectivos. Estas entidades de la OSC deben integrarse en la guía de recursos y en los protocolos de intervención asumidos por los organismos estatales.

R8.- Ante la diversidad de actores que trabajan en esta estrategia, es necesario promover la coordinación entre estos actores y el MEN, elaborando una hoja de ruta común para la implantación de la estrategia de integración. Ello permitiría reducir los riesgos de duplicidades en las acciones y sobre todo encontrar sinergias y complementariedades en las diferentes intervenciones.

R9.- Entendemos que el colectivo beneficiario, alumnado con diversidad funcional y con NEAE, representan dos categorías que exigen estrategias muy diferenciadas. Una reflexión se impone que permita diseñar un plan de intervención específico con cada uno de ellos.

R10. Realizar las traducciones a francés de todos los documentos estratégicos del proyecto: Guías de recursos, metodologías, Planes de formación, etc.

6.- ANEXOS (En formato digital)

Anexo 1. Términos de Referencia de la Evaluación.

Anexo 2. Ficha CAD.

Anexo 3: Herramientas de recogida de información.

Anexo 4: Listado de entrevistas y actividades realizadas en evaluación.

Anexo 5. Listado de documentación revisada

Anexo 6.- Matriz de evaluación