

Evaluar programas/proyectos educativos: un desafío para la investigación

JOSEFA GARCÍA DE CERETTO
MERCEDES LEIVA
MÓNICA BAEZ

Instituto Superior del Magisterio N.º 14,
Rosario, Argentina

Introducción

Caminante, son tus huellas el camino, y nada más;
Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

(ANTONIO MACHADO)

El artículo procura dar cuenta de investigaciones¹ que han tenido como objeto de estudio la evaluación de programas/proyectos focalizados en procesos de enseñanza y aprendizaje concretados en escuelas con alumnos en riesgo social. Las mismas han sido realizadas en la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, República Argentina.

La síntesis que presentamos es fruto de procesos metareflexivos sobre conocimientos gestados y legitimados en nuestra propia tarea investigativa (García de Ceretto, 2002, 2007). Un trabajo que releva y evalúa procesos y resultados; equívocos y aciertos en el complejo entramado eco-socio-antropo-cultural (Morin, 1999, 2000, 2001) de la escuela y en el contexto histórico de gestación y elaboración de los programas/proyectos ministeriales.

Hemos partido de la pertinencia de la investigación evaluativa para aportar conocimientos que mejoran la realidad de las escuelas y, al mismo tiempo, fortalecen las políticas educativas.

Este convencimiento nos ha llevado a aventurarnos a proponer nuestro transitar investigativo como "guía de orientación", flexible, abierta y viable, para la instauración de una cultura escolar capaz de evaluar

¹ Hacemos alusión a investigaciones dirigidas por la Dra. Josefa García de Ceretto, en el marco de la Jefatura de Investigaciones del Instituto Superior del Magisterio N° 14 de la ciudad de Rosario, Argentina. Citamos dos de ellas: "*Proyecto Argentino Canadiense de Educación Básica Alternativa en seis escuelas de la ciudad de Rosario. Una indagación de casos desde la mirada de los propios actores*" (integrantes del equipo: profesores Josefa García de Ceretto, Inés Acerbi, Miriam Cuenca, María L. Galante, Virginia Susana Garófali, Amine Habichayn, Mercedes Leiva, Marta Massa, Carmen Méndez y Elisabetta Pagliarulo) y "*Evaluación de procesos e impactos del Programa Integral para la Igualdad Educativa. Una investigación en escuelas del sur de la Provincia de Santa Fe*" (integrantes del equipo: Dra. Josefa García de Ceretto, Dra. Mirta Giacobbe, Dra. Beatriz Figallo, Mg. Mónica Baez y Estad. Mercedes Leiva).

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/1 – 25 de marzo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



desde la investigación. Nuestra perspectiva, haciéndose eco de los actuales desafíos, adopta un enfoque prioritariamente cualitativo con aportes cuantitativos. Consideramos que “lo cualitativo” y “lo cuantitativo”, en conjunto y con el mismo propósito, pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos enfoques podría lograr por separado (Forni, Gallart y Vasilachis de Gialdino, I., 1993). Además, coincidimos en que en un diseño flexible ningún método está libre de prejuicio, sólo cabe entonces llegar a la validación y legitimación de conocimientos mediante el empleo de la triangulación de técnicas y datos.

El enfoque asume la modalidad de estudio de casos teniendo como informantes claves a los actores a través de sus propios “decires”. Discursos, y específicamente narrativas de los intérpretes, y discursos de los investigadores se funden productivamente para comprender el objeto de estudio investigado. Los referentes ministeriales, los investigadores, la comunidad educativa y barrial se constituyen así en protagonistas de la investigación.

La mirada evaluativa está sostenida por métodos y técnicas que permiten al investigador indagar interactivamente, es decir, trabajar observacional, cooperativa e interpretativamente (Cook y Reichardt, 1995). En otras palabras, la comprensión del objeto de estudio en los acontecimientos complejos propios de la vida institucional, de sus significados e intencionalidades.

Hemos transitado caminos inclusivos y recursivos. Inclusivos en tanto entran similitudes y diferencias, entretejiendo los significados humanos en sus propios contextos. Recursivos en tanto lo que es comienzo en un determinado momento puede llegar a ser final y viceversa; de la misma forma el fin del proceso investigativo es la vuelta al comienzo, pero enriquecido con los resultados logrados.

Caminos donde yace la impronta auto-eco-organizativa en la que el todo y la parte, la sociedad y el individuo, el programa/proyecto y su concreción actúan al igual que una imagen hologramaza, donde cada punto contiene al todo y al mismo tiempo tiene su propia singularidad (García de Ceretto, 2007).

Para la comprensión de nuestra propuesta los lectores deberán tener en cuenta la crisis de los modos paradigmáticos epistémicos tradicionales y los cambios que se están operando, en tanto que los criterios habituales de validez, generalización, fiabilidad y legitimación están fuertemente cuestionados.

Una de las experiencias más fructíferas que hemos atravesado es la de haber podido valorar programas/proyectos focalizados en la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas, en términos de sus fortalezas y debilidades (Wittrock, 1986) a partir de contrastar el discurso con el que se los formula con el discurso de quienes lo implementan en las escuelas.

Nuestra experiencia de la investigación: el desafío hecho propuesta

Partimos de las brechas e intersticios que nos ofrecía el sistema educativo (CEPAL-UNESCO-OREALC, 1992; Documentos del Programa Integral para la Igualdad Educativa, 2003; 2004; 2005), lo que nos condujo a hacerlo objeto de evaluación a partir de indagaciones, elaboraciones y reflexiones propias de la actividad investigativa. Desde este lugar, es necesario optimizar su funcionalidad y sistematizar los criterios de calidad.

La dimensión científica se orienta así a la toma de decisiones sobre perspectivas, métodos, técnicas e instrumentos para la evaluación de programas/proyectos que se insertan en el ámbito escolar y, por ende, con una alta gravitación de las acciones de los sujetos y de los contextos.

Nuestras instituciones educativas muestran escasos registros de evaluación de experiencias, y mucho menos de relatos y testimonios escritos, a pesar de que en ellas se llevan a cabo innumerables prácticas creadoras y renovadoras. Desde el lugar de nuestra tarea, la investigación evaluativa puede ayudar a superar estas debilidades, al mismo tiempo que permite fortalecerla con resultados legitimados, superadores de los aspectos opinables e individuales.

Estamos convencidas de que la promoción de investigaciones que valoran procesos y resultados en términos reales de enseñanza y aprendizaje, constituye una oportunidad excepcional de articulación y de conocimiento del escenario educativo. Se favorece de este modo la reflexión y la crítica sistemática sobre las prácticas pedagógicas situadas y contextualizadas, instaurando en la institución modalidades de producción y seguimiento escrito sistemático y de innovación.

Anotaciones distintivas para una guía orientadora

Concebimos esta guía orientadora desde dos aportaciones: una más expositiva, acerca de la teoría, otra más de síntesis, acerca de modalidades y procesos.

Marcos conceptuales, teóricos y metodológicos

El enfoque seleccionado nos condujo a marcos conceptuales, teóricos y metodológicos legitimados. A continuación comunicamos algunos aspectos que creemos son los más resaltables de nuestras investigaciones y que pueden ayudar a los lectores a comprender la propuesta:

- Investigación cooperativa (Aguirre, A.; Amaya, R. y Espinosa, L., 2000).
- Investigación de estudio de casos (Stake, 1998).
- Observación fenomenográfica (Morin, 2000).
- Análisis del discurso focalizado en narrativas (Bernstein, 1993; Bolívar, 2002; Bruner, 2003).

Investigación cooperativa

La investigación cooperativa aparece como una acción participativa, en la cual interactúan los aportes de diversos actores que se transforman en protagonistas de la misma. En esta acción se vinculan procesos de investigación con procesos de innovación, de desarrollo y de formación de recursos humanos.

El sentido cooperativo implica, por un lado, que cada investigador y actor, desde su formación disciplinaria, aporte sus conocimientos y experiencias en todas las actividades; que sea respetuoso de las contribuciones del otro y que valore las reflexiones conjuntas en torno a la producción de conocimientos. Por

otro lado, que sea solidario a los requerimientos de los demás integrantes y que brinde toda la información posible con la intencionalidad de cooperar para la mejor comprensión del objeto investigado.

Las investigaciones de tipo cooperativo nos permitieron un esquema de trabajo horizontal del cual emergió la producción como resultado del consenso del conjunto (investigadores, actores y referentes).

La complejidad de este quehacer nos demandó, además de las exigencias de toda investigación, la concreción de encuentros sostenidos y continuos de organización y puesta en común, no sólo entre el grupo de los investigadores, sino también entre todos aquellos que algo tienen que decir acerca de la implementación y del programa/proyecto en sí mismo.

De esta manera, produjo acuerdos operativos para el diseño y la planificación y generó instancias consensuadas para la construcción y la legitimación de resultados compartidos (Goetz y Le Compte, 1988).

En nuestra experiencia, el trabajo cooperativo tuvo que ver, por un lado, y muy específicamente, con la conformación y afianzamiento del equipo de investigación y con los procesos de desarrollo y producción de conocimientos hacia el interior del mismo. Por otro, con el esfuerzo cooperativo de los actores y referentes para volver sobre experiencias ya realizadas, para evaluar las acciones ya ejecutadas demandadas por el reto de los momentos de la investigación.

Comprendimos que un trabajo cooperativo implica co-operar. Nos dimos cuenta que la interacción social posibilita conocimientos y acciones más ricos, reflexiones más profundas.

Investigación de estudio de casos

Como corresponde a un estudio de casos hemos descripto, interpretado, evaluado en profundidad. Stake (1998) opina que, a través de esta modalidad, el investigador puede alcanzar una mejor comprensión de las particularidades, conseguir una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, población o condición general.

La complejidad del objeto de estudio en sus contextos (Cook y Reichardt, 1995; Bertoni *et al.*, 1995) nos exigió flexibilidad y respeto a la realidad. Los recursos a la observación, el uso de entrevistas en profundidad, el análisis de relatos de experiencias con técnicas narrativas y literarias posibilitaron describir, interpretar, evaluar situaciones y documentos.

El siguiente cuadro (tomado de Bodgan y Biklen, 1982) nos facilitó la toma de decisiones sobre las modalidades en el mismo proceso de investigar:

TIPOS	MODALIDADES	DESCRIPCIÓN
Estudio de caso único	Histórico-organizativo	Se ocupa de la evolución de una institución.
	Observacional	Se apoyan en la observación participante como principal técnica de recogida de datos.
	Biografía	Busca, a través de extensas entrevistas con una persona, una narración en primera persona.

	Comunitario	Se centra en el estudio de un barrio o comunidad.
	Situacional	Estudia un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en el mismo.
	Microetnografía	Se ocupa de pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.
Estudio de casos múltiples	Inducción analítica modificada	Persigue el desarrollo y contrastación de ciertas explicaciones en un marco representativo de un contexto más general.
	Comparación constante	Pretenden generar teoría contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos.

En nuestras investigaciones la valoración del programa/proyecto, transformado en caso, nos permitió obtener datos concretos en términos teóricos y empíricos para reflexionar, analizar y discutir en profundidad un "modelo" propositivo. El proceso se caracterizó por:

- 1) Estudios fronterizos entre programas/proyectos y contextos escolares.
- 2) Fenómenos complejos en donde sólo se comprende desde los entramados, los entretreídos; donde la simplificación sólo puede dar información incompleta. El análisis de las partes sólo se entendió comprendiendo que ellas, por su complejidad, contienen el todo (caso).
- 3) Hipótesis atractivas para contrastar.
- 4) Disponibilidad de tiempo para conseguir, analizar e interpretar información suficiente y legitimada. La información que se obtiene en tanto procede del campo a través de grabaciones, observaciones, notas y videos, entre otros, demanda tiempos que no siempre son los de los investigadores.

El estudio de casos nos facilitó el descubrimiento y la comprensión de significados que se otorgaban al programa/proyecto que evaluábamos a partir del estudio del discurso y su dimensión histórica.

Observación fenomenográfica

La observación fenomenográfica (Morin, 2000) nos remonta a la significación cinematográfica en la que una cámara rota sobre sí misma para captar el conjunto y, al mismo tiempo, posibilita la visión de cada elemento particular.

Como investigadoras creemos en la necesidad de una descripción panorámica del todo y al mismo tiempo en un revelador de detalles significativos y de instantáneas o flashes.

Esta observación nos permitió una visión holística, en tanto planteó que la realidad, más que estar constituida por "cosas" con límites propios, es un todo de campos de acción que se interfieren; por tanto, los "elementos" del universo, más que constituir condiciones físicas, separadas, son eventos, es decir, evidencias dinámicas que se reorganizan constantemente y contienen y reflejan todas las dimensiones del mismo.

Los dispositivos necesarios para la observación son los de toda investigación "un interés sostenido igualmente por las ideas generales, la humanidad singular y las realidades concretas" (Morin, 2000).

La investigación es, entonces, un proceso continuo que intenta abordar un evento cualquiera, como evento en sí y, a su vez, como convencimiento de totalidad. Percibimos dos visiones: una panorámica, que nos permitió captar el conjunto del programa/proyecto y otra analítica que nos permitió caracterizarlo en cada contexto escolar. Como investigadores buscamos el "punto de vista del actor" pero también "lo que dice el programa/proyecto" en su propia formulación.

Los enunciados y verbalizaciones fueron así instancias de análisis que nos condujeron a complementarlo con la información acerca de las características físicas del contexto y de la conducta de los entrevistados.

Las notas de campo, resultantes de la mirada de cada investigador y según nuestros modos de registro, se transformaron en una reserva donde los datos se convirtieron en signos y el detalle en un revelador. El diario no es una acumulación de notas sino que acompaña a las anotaciones "todo-parte", un recordativo de hechos registrados inconscientemente y de añadidos valorativos. Podríamos decir que aparece como una segunda mirada del propio observador, un esfuerzo de objetivación, problema clave de toda investigación social (Taylor y Bogdan, 1992).

El análisis de discurso focalizado en la narrativa

Nuestra perspectiva toma en cuenta la relevancia del análisis del discurso focalizado en la narrativa como modalidad discursiva básica en la construcción del conocimiento. La recomposición actual de las categorías epistemológicas tradicionales, el eco de las disputas teóricas que se han dado en los últimos años y de lo que se entiende por hacer ciencia, nos condujo a plantear qué conocimiento aporta la investigación narrativa frente a la investigación formal.

Comprendimos que los principios teóricos del enfoque narrativo conforman un modo propio de investigar; entrar en el "giro hermenéutico" producido desde los años setenta. Este posicionamiento reafirmó nuestra perspectiva interpretativa focalizada en el significado del decir de los actores entendido como texto. Su valor y significado yacen primariamente en la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona y donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

Desde nuestro punto de vista, el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha sido uno de los que ha contribuido a fundamentar la nueva ontología que subyace en esta epistemología. Gadamer (1992, pp. 232 y 237), afirma que "la sociedad humana vive en instituciones que aparecen determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad. [...] No hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada".

Uno de los problemas que debimos sortear fue el de optar paradigmáticamente, por cómo analizábamos e interpretábamos "el decir" de los actores y el "decir" del propio programa.

Esta comparación nos fue de mucha utilidad:

Contraste entre dos tipos de análisis de datos narrativos

	ANÁLISIS PARADIGMÁTICO	ANÁLISIS NARRATIVO
Modos de análisis	Tipologías, categorías, normalmente establecidas de modo inductivo.	Conjuntar datos y voces en una historia o trama, configurando un nuevo relato narrativo.
Interés	Temas comunes, agrupaciones conceptuales, que facilitan la comparación entre casos. Generalización.	Elementos distintivos y específicos. Revelar el carácter único y propio de cada caso. Singularidad.
Criterios	Comunidad científica establecida: tratamiento formal y categorial.	Autenticidad, coherencia, comprensible, carácter único.
Resultados	Informe "objetivo": análisis comparativo. Las voces como ilustración.	Generar una nueva historia narrativa conjuntada –a partir de las distintas voces– por el investigador.
Ejemplos	Análisis de contenido convencional, "teoría fundamentada".	Informes antropológicos, buenos reportajes periodísticos o televisivos.

Yacía en nuestro análisis la convicción de que los relatos de los protagonistas —tanto de las autoridades y expertos ministeriales que habían elaborado el programa/proyecto, como de los actores escolares que habían llevado a cabo el mismo— son construcciones sociales que dan un determinado significado e intencionalidad a los hechos y como tales deben ser analizados.

Consideramos que un análisis formalista o fuertemente categorial fragmentaría en elementos codificables el discurso, descontextualizándolo y proporcionando una trama argumental que determinaría qué datos debían ser incluidos, con qué orden y con qué final. Sin embargo una "fidelidad" extrema al propio discurso limitaría el análisis al proporcionar otra narrativa de la información recogida. Entrar en esta dimensión, en el fondo, reproduce a su modo el viejo debate de la investigación antropológica, entre un modo de proceder "emic" y "etic", entre descripciones desde dentro (primera persona, fenomenológica) versus descripciones desde fuera (tercera persona, objetivista) (Goetz y Le Compte, 1988).

Comprendimos que estas polarizaciones sólo se superan considerando que el discurso se encuentra siempre enhebrado.

Nuestra tarea, por una parte, consistió en descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, en situar los relatos en un contexto y en una historia que contribuyeran a proveer una estructura en la que tomaran un sentido más amplio.

A la hora de elaborar el informe narrativo de los investigadores nos propusimos no violar ni expropiar las voces de los sujetos imponiéndoles análisis categoriales alejados de sus propias palabras. Nos encaminamos a dar sentido a los datos en el contexto en que ocurrieron, en el momento histórico en que acontecieron y desde los criterios que imponen lo hologramático y la observación fenomenográfica.

Nos alejamos así de un frío informe objetivo y neutro, en el cual las voces de los protagonistas y de los investigadores aparecen silenciadas o simplemente acumuladas en una mera transcripción de datos.

Construimos nuestro discurso a través de las evidencias y argumentos que apoyaron la plausibilidad de la narración ofrecida. Aunque puede haber varias disposiciones de los datos, es mejor aquel informe que consiga una mayor autenticidad y coherencia. Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a un comprensible y coherente discurso, que es, en el fondo, el informe de investigación.

A modo de síntesis: acerca de modalidades y procesos

Nuestro recorrido por la investigación evaluativa de programas/proyectos educativos en escuelas con alumnos en situación de riesgo social, es amplio y diverso. No obstante, nos ha permitido una mirada integradora sobre las cuestiones cruciales que hoy están en debate: evaluación e investigación.

Dejamos de lado territorios fijos y nos involucramos en enfoques dinámicos, interactivos y multidimensionales, como una forma de experimentar la investigación y la evaluación, de producir sentido y de interactuar y de convivir.

A continuación sintetizamos nuestra propuesta desde tres dimensiones fundamentales de cambio:

Cambio epistemológico

Asumimos la investigación y el conocimiento en el marco conceptual de la complejidad, cuestionadora de posiciones simplistas o absolutistas de carácter positivista. Entendemos a la ciencia como una empresa humana atravesada por múltiples dimensiones construidas y validadas en una cultura y en contextos donde los problemas emergen y se constituyen.

Nos alejamos de la concepción de objetividad impuesta por la ciencia de la modernidad. Concebimos al proceso de objetivación como “bucle recursivo autoorganizativo”, a través del cual los sujetos, en interacción mutua construyen mundos cognitivos merced a procesos de estandarizaciones teóricas y prácticas.

Cambio metodológico

En contextos actuales de crisis, incertidumbre y turbulencia consideramos esencial la comprensión del objeto de estudio en su complejidad. En este sentido, configuramos métodos que se van haciendo al andar y se concretizan al regreso del investigador/caminante, presentando una “cartografía viva” en y con los actores. Así, creamos itinerarios diversos en el propio estudio de campo, con lo que logramos un escenario conceptual compartido en el que coexiste una multiplicidad de formas de construir la experiencia.

Evaluamos y valoramos cada programa/proyecto en un ir y venir recursivo entre la propia formulación, su historia, el decir y el hacer de los mismos actores.

Cambio estratégico de abordaje

Los distintos momentos de la investigación exigieron estrategias técnicas e instrumentales que nos permitieron interpretarlos saliendo de la concepción fragmentada y cerrada de teorías y disciplinas *a priori*. Abordamos las prácticas educativas en cada uno de los contextos en los que se vuelven significantes, atendiendo a la vez a su dinamismo y multidimensionalidad. De manera que procuramos comprender cada territorio en sus tramas sociales, culturales e históricas. Esos territorios en los que se concretizan los programas constituyen *per se* realidades complejas, signadas por la carencia y el esfuerzo de todos los actores. Por ello trabajamos en el encuentro y entramado de las miradas, el hacer y el decir de todos los involucrados: funcionarios del programa, directivos, docentes e investigadores.

A modo de cierre y apertura

Nuestro decir como investigadoras

Transitamos procesos complejos donde la trama que conformaron el contexto —donde yacían interrogantes, implícitos y explícitos del investigador y de los actores, de los referentes políticos, de los “creadores” del programa/proyecto— y los marcos teóricos —conceptuales, metodológicos y estratégicos— se resolvió recursivamente, contrastados en y con la práctica.

Una cuestión que yacía en nuestro desafío era cómo transitar la tensión engendrada entre la urgencia de lo planificado y de sus tiempos y la realidad de las estrategias demandadas por un enfoque respetuoso de los contextos y discursos de sus propios representantes. Nos preguntábamos hasta qué punto eran válidos los interrogantes elaborados, qué fuentes de datos responderían a las cuestiones determinadas, cómo se contrastarían/construirían en el campo.

En nuestra opción coexistía la idea de una guía lo suficientemente flexible y realista que nos permitiera asumir los juegos que permitían los entramados. Para no caer en formas de evaluación demasiado rígidas es que fuimos concertando preguntas, pactando entrevistas con las autoridades y actores escolares usando técnicas e instrumentos propios de una investigación cualitativa con aportes cuantitativos.

Para concretar esta propuesta abierta organizamos reuniones sistemáticas entre actores, referentes e investigadores para los consensos de las acciones. De no haber sido así, quizás, hubiéramos perdido mucho tiempo explorando metas, y no sabemos si hubiéramos llegado al cumplimiento de los objetivos.

El análisis del programa/proyecto, como resultante de su historia y de los contextos nacionales e internacionales de políticas de inclusión y de justicia social, nos permitió comprenderlo en su propio discurso, en sus propósitos y en su propuesta de recursos.

Una llave metodológica clave para la investigación fue la triangulación, tanto de marcos teóricos como de datos e investigadores con perfiles disciplinarios distintos. Ella nos permitió reinterpretar la situación en estudio a la luz de las evidencias provenientes de todas las fuentes empleadas en la investigación y ofrecer la credibilidad de los hallazgos en una perspectiva todo-parte.

Desde esa perspectiva metodológica fue un reto no manipular ni controlar las variables situacionales implicadas en los procesos evaluados, en pos de abarcar la complejidad del caso en su propio contexto, en lo que se observaba y registraba en campo, en los discursos de sus protagonistas.

La diversidad de diseños muestra la complejidad de la modalidad elegida, lo que se potencia con nuestra intención de entretejer los resultados, al igual que si estuviéramos construyendo una cesta.

Para la primera etapa, el diseño exploratorio y descriptivo (Cea D'Ancona, 1996) nos permitió prestar atención y resguardar el conjunto, es decir, captar todo lo que se podía percibir en el campo en su integridad y al mismo tiempo distinguir cada elemento o aspecto de la realidad observada en sus propias singularidades. Con ello logramos conocer y detallar la compleja trama que conforman los contextos escolares y la propuesta del programa/proyecto.

La segunda etapa el diseño evaluativo, en el que destacamos la perspectiva de los propios actores, nos condujo a la utilización de variedad de métodos, técnicas e instrumentos para la recopilación, el análisis y la comprensión de la información y de los datos a fin de superar algunas debilidades que podrían presentar los resultados de considerarse en forma separada y aislada.

Consideramos que los resultados de la evaluación, desde la investigación, en instancias recursivas continuas y en procesos empíricos razonados e informados, orientan la toma de decisiones y generan replanteos de procesos con el fin último de mejorar la educación.

Los logros de la investigación se relacionan así con la innovación y el cambio, con rupturas y continuidades en las prácticas cotidianas, con el "éxito" de los propósitos del programa/proyecto.

Bibliografía

- AGUIRRE, A.; AMAYA, R., y ESPINOSA, L. (2000): "Trabajo cooperativo, una técnica pedagógica de gran impacto". En: *Ciencias Humanas*, n.º 26, Noviembre 2000, Universidad Tecnológica de Pereira, UTP.
- BERNSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BERTONI, A.; POGGI, M., y TEOBALDO, M. (1995): *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Argentina, Kapeluz.
- BOGDAN, R. C., y BIKLEN, S. K. (1982): *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- BOLÍVAR, A. (2002): "¿De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 1.
- BRUNER, J. (2003): *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CEA D'ANCONA, M. de los A. (1996): *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- CEPAL-UNESCO-OREALC (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, UNESCO.
- COOK, T. D., y REICHARDT, Ch. S. (1995): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- FORNI, F. H.; GALLART, M. A., y VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993): *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- GADAMER, H. G. (1975): *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.

- GARCÍA DE CERETTO y otros (2002): *Educación en época de crisis, horizontes posibles*. Ministerio de Educación, Regional VI, Santa Fe (Mimeo).
- GARCÍA DE CERETTO, J. (2007): *El conocimiento y el currículum en la escuela. El reto de la complejidad*. Rosario, Homo Sapiens.
- GOETZ, J. P., y LE COMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Madrid, Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, Secretaría de Educación (2003): *Programa Integral para la igualdad educativa*, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004): *El entorno educativo: la escuela y su comunidad*, PIIÉ, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA (2004): *Jornadas de Lanzamiento. Programa Nacional de Inclusión Educativa. Todos a Estudiar*, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2005): *Área Pedagógica P.I.I.E, Los equipos de Asistentes Jurisdiccionales del PIIÉ*. Argentina.
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- (2000): *Sociología*. Madrid, Tecnos.
- (2001): *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- STAKE, R. (1998): *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Morata.
- TAYLOR, S. J., y BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- WITTRICK, M. (1986): *La investigación en la enseñanza*. Tomos I, II y III, Barcelona, Paidós.