
AUTOEVALUACIÓN: ESTRATEGIA Y COMPONENTE ESENCIAL PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA ESCOLAR

Marcela Román C. *

SÍNTESIS: Los aportes de la autoevaluación al proceso de implementación de un programa de cambio y mejora escolar se constituyen en el propósito del artículo que se presenta. De la mano de esta mirada analítica y juicio evaluativo interno, sustentada en el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) y desde el referente de la eficacia escolar, se recorren los distintos ámbitos de intervención que estructuraron el apoyo y la asistencia técnica externa a un conjunto de escuelas urbano marginales chilenas. El objetivo fue desentrañar y valorar las importantes contribuciones que realiza este componente al proceso de innovación y cambio en sus distintos momentos y aspectos. Los resultados ofrecen un conjunto amplio y variado de modificaciones y ajustes al programa de mejora que emergen de las acciones de diagnóstico, sistematización y mediciones del rendimiento escolar, que estructuraron la autoevaluación realizada. Sus resultados ratifican la centralidad y relevancia de contar con información oportuna, válida y confiable sobre el comportamiento del rendimiento, así como de los principales factores de eficacia, para poder reorientar acciones, fortalecer o diversificar estrategias o bien ajustar o modificar metas. Las posibilidades de que los estudiantes aprendan más y mejoren sus desempeños se ven incrementadas cuando los programas de mejora incorporan como parte de su estructura un componente de autoevaluación, desde donde se analice, discuta, critique, evalúe y retroalimente la propia intervención, sus avances y sus pendientes.

Palabras clave: autoevaluación; cambio y mejora escolar; escuelas vulnerables.

AUTOEVALUACIÓN: ESTRATEGIA Y COMPONENTE ESENCIAL PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA ESCOLAR

SÍNTESE: *As contribuições da auto-avaliação do processo de implementação de um programa de mudança e de melhoria escolar constituem o propósito do artigo que se apresenta. Com este olhar analítico e este juízo avaliativo interno, sustentado no modelo CIPP (contexto, insumo, processo*

* Investigadora principal del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (Chile).

e produto) e tendo como referente a eficácia escolar, percorrem-se os diferentes âmbitos de intervenção que estruturaram o apoio e a assistência técnica externa a um conjunto de escolas urbano-marginais chilenas. O objetivo foi desentranhar e valorizar as importantes contribuições que este componente oferece para o processo de inovação e mudança em seus diferentes momentos e aspectos. Os resultados oferecem um conjunto amplo e variado de modificações e ajustamentos do programa de melhoria que emergem das ações de diagnóstico, sistematização e medições do rendimento escolar, que estruturaram a auto-avaliação realizada. Seus resultados ratificam a centralidade e a relevância de contar com informação oportuna, válida e confiável sobre o comportamento do rendimento, assim como dos principais fatores de eficácia, para poder reorientar ações, fortalecer ou diversificar estratégias ou bem ajustar ou modificar metas. As possibilidades de que os estudantes aprendam mais e melhorem seus desempenhos se veem incrementadas quando os programas de melhoria incorporam como parte de sua estrutura um componente de auto-avaliação, através do qual se analise, discuta, critique, avalie e retroalimente a própria intervenção, seus avanços e seus declives.

Palavras-chave: autoevaluación; cambio y mejora escolar; escuelas vulnerables.

SELF-ASSESSMENT: STRATEGY AND ESSENTIAL COMPONENT FOR CHANGE AND SCHOOL IMPROVEMENT

ABSTRACT: The contributions of self-assessment to the implementation agenda of change and school improvement are in the purpose of the article. By the hand of this analytic look and the internal trial evaluation, based on the model CIPP (context, input, process and product) and with the reference of the school efficiency, it goes roaming the different intervention areas structured in the support and the external technical assistance to a set of chilean urban marginal schools. The aim was to untangle and asses the important contributions that this component does to the innovation and change process in its different times and aspects. The results provide a wide and varied set of modifications and adjustments to the improvement program that emerge from the diagnosis actions, systematization and measurements of school performance, what structured the self-assessment done. The results confirm the centrality and relevance of counting with the timely, valid and reliable information, as well as with the main factors of effectiveness, in order to reorient actions, strengthen or diversify strategies or adjust or modify goals. The possibilities that the students might learn more and improve their performances are heightened when the improvement programs incorporate as part of their structure a self-assessment device, from where they analyse, discuss, critique, evaluate and feedback their own intervention, their advances and their outstandings.

Keywords: self-assessment; change and school improvement; vulnerable schools.

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto «Enseñar para aprender» es un programa de asistencia y acompañamiento externo para el cambio hacia la mejora escolar, destinado a escuelas urbano marginales con bajos rendimientos escolares a lo largo del tiempo. Dicho programa fue desarrollado entre 2003 y 2006 por un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, con el apoyo y patrocinio de la Fundación Ford¹. Durante estos cuatro años se trabajó con un grupo de centros educativos ubicados en dos de las comunas más vulnerables de la Región Metropolitana de Chile, con el propósito de construir y validar una estrategia educativa participativa e integral de cambio y mejora escolar. Específicamente se buscaba mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, el liderazgo y la conducción directiva, así como la participación de las familias en la mejora de los aprendizajes de sus hijos. En otras palabras, se trataba de implementar y acompañar un proceso de innovación y cambio orientado hacia la mejora de este grupo de escuelas y sus comunidades, que se viera reflejado en el mejoramiento sustantivo de los aprendizajes de sus estudiantes y en el incremento del rendimiento escolar en ellas.

109

El programa contempló desde el inicio incluir, como parte de la intervención, un componente de evaluación desde donde se sistematizaran las acciones realizadas, y se analizaran y evaluaran los resultados y efectos de las mismas durante la implementación. El propósito era alimentar esta asistencia y acompañamiento externo con criterios metodológicos, indicadores e información oportuna, válida y confiable que permitiera ajustar, diversificar o cambiar insumos y estrategias, de manera de alcanzar con éxito los objetivos buscados desde cada ámbito de intervención y etapa de esa asistencia técnica. Dicho componente se constituye así en una mirada de autoevaluación desde quienes proponen el diseño del programa y lo implementan.

¹ El Programa de Reforma Educacional de la Oficina de la Fundación Ford para el Área Andina y el Cono Sur puso en marcha en el año 2002 la importante iniciativa «Equidad en el acceso al conocimiento». Como parte de ella apoyó a diferentes instituciones de amplia experiencia en el campo educativo para que propusieran e implementaran proyectos de mejoramiento escolar en escuelas públicas (urbanas y rurales) ubicadas en contexto de pobreza y vulnerabilidad social y educativa de Argentina, Chile, Colombia y Perú. La experiencia que se comparte corresponde a uno de los dos proyectos financiados en Chile.

Tres fueron los ejes que orientaron y estructuraron el programa de apoyo y asistencia técnica para el conjunto de escuelas vulnerables: 1) gestión educativa, 2) prácticas pedagógicas y 3) participación de las familias. El diseño se completa con el componente de autoevaluación que recorre y sistematiza las acciones y efectos provocados en cada una de estas dimensiones para retroalimentar, en consecuencia, al equipo responsable, a fin de ajustar y adecuar recursos y servicios, modificar o fortalecer ejes, metas y estrategias durante su implementación y desarrollo.

A través de un diseño sistémico e integral se intervino de manera simultánea y articulada en esas tres dimensiones, para apoyar y fortalecer en cada una de ellas los principales factores que aparecen vinculados a la calidad y equidad educativa desde la perspectiva conceptual de la eficacia escolar (CREEMERS, 1994, 1996; SCHEERENS y BOSKER, 1997; TEDDLIE, REYNOLDS y SAMMONS, 2000; BELLEI y OTROS, 2003; MURILLO, 2003a, 2007; RACZYNSKI y MUÑOZ, 2005; ROMÁN, 2008b).

Así, a nivel de la escuela se esperaba, fortalecer la gestión pedagógica en sus equipos directivos, entregándoles herramientas de planificación y gestión institucional y fortaleciéndolos en su liderazgo técnico pedagógico; mejorar la convivencia al interior de las escuelas; instalar una cultura de planificación, supervisión y retroalimentación interna de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y fortalecer sus vínculos con las familias y los administradores. En lo que respecta a la enseñanza, el desafío era tanto mejorar el manejo y apropiación del currículo de lenguaje y matemática en los docentes como las didácticas específicas para enseñarlo y, asimismo, fortalecer la mediación y las estrategias pedagógicas, el uso de materiales y de recursos educativos, la gestión de tiempo y el clima en el aula. En lo atinente a las familias, se apostaba a fortalecer su rol educativo legitimándolas como espacios y agentes educadores válidos y eficaces. De manera transversal, el proyecto asume y atiende factores de eficacia más actitudinales y propios de la cultura escolar tales como el compromiso, la motivación de los distintos actores y las expectativas sobre los estudiantes. Se buscaba provocar en cada una de estas escuelas y en sus actores cambios importantes en la forma de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello fue necesario romper con pautas culturales fuertemente arraigadas con relación a la gestión escolar y su liderazgo, a la preparación y apoyo al trabajo de aula, a la manera de relacionarse e interactuar con los padres y familias de sectores vulnerables, así como respecto de las capacidades y posibilidades futuras de sus alumnos.

El presente artículo comparte el modelo utilizado para el seguimiento y evaluación interna del proyecto señalado, la estrategia de recogida de información para la retroalimentación de la intervención, así como sus principales aportes a la implementación y rediseño de un modelo de asistencia técnica externa para el cambio y la mejora en escuelas vulnerables.

2. LOS MODELOS DE EVALUACIÓN PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA: UNA BREVE RECORRIDA HISTÓRICA

La evaluación de proyectos o programas en el campo educativo se constituye esencialmente en el juicio especializado sobre los objetivos, la estructura, el funcionamiento, las consecuencias y/o los resultados de estas intervenciones sociales, juicio que recorre y se sostiene en un riguroso proceso investigativo a partir de ciertos principios, marcos conceptuales y metodológicos, enfoques y criterios preestablecidos. Para enmarcar la opción del modelo de autoevaluación a presentar en este texto, valga un pequeño recorrido por los distintos enfoques y modelos que desde hace más de dos décadas acompañan los procesos de enseñanza y mejora de los aprendizajes en el campo educativo.

Los expertos investigadores y evaluadores consideran a Ralph Tyler como el iniciador de la evaluación educativa, por ser quien en los años cuarenta se refiere a ella por primera vez y propone un método propio para evaluar en educación. Sus análisis y propuestas de evaluación están referidos especialmente al currículo o plan de estudio y a la enseñanza en relación con los objetivos de la educación (1950, 1967, 1969) en torno a los cuales ha de organizarse dicho currículo.

La irrupción de modelos de evaluación se sitúa en la década de 1970 (ESCUADERO, 2003; PERASSI, 2009), momento en que surgen innumerables posibilidades, tanto conceptuales como metodológicas, para evaluar en educación (GUBA y LINCOLN, 1989). Aparecen propuestas de evaluación que incorporan ya no solo el juicio sobre logros y objetivos preestablecidos y buscados, sino que analizan los efectos logrados efectivamente y entregan su interpretación sobre el proceso de implementación tanto para los beneficiarios como para los propios diseñadores, apoyados por estrategias e instrumentos que permiten dar cuenta de las razones e interpretaciones sobre el proceso vivido por sujetos implicados y/o beneficiarios de las acciones de los proyectos o programas.

Así, investigadores como Cronbach (1963, 1982), Scriven (1967, 1976) y Stake (1967) establecen que el foco de la evaluación no ha de estar centrado solamente en los objetivos o metas planificadas, ya que, generalmente, los resultados o efectos no previstos son tanto o más importantes que los planificados y esperados por el programa o proyecto. Desde allí desarrollan y ofrecen formas o estrategias para evaluar. Scriven, por ejemplo, recomienda que el evaluador no tenga información previa acerca de los objetivos porque lo influenciará en términos de lo que se disponga a observar e interpretar. A este autor le debemos también, entre otros aportes al campo de la evaluación educativa, la distinción, según la función que cumpla, entre evaluación formativa y sumativa (SCRIVEN, 1973, 1974).

En este período se reconocen, asimismo, modelos que priorizan recoger la información para evaluar desde los propios implicados o interesados en los programas, entre los cuales mencionamos dos: la evaluación iluminativa (PARLETT y HAMILTON, 1977) y la evaluación sensible o responsable (STAKE, 1975). Para la primera, el significado de un programa es, principalmente, lo que este significa para sus beneficiarios. De allí que lo que importa es recoger el relato o la narrativa a través de la cual los sujetos y colectivos implicados describen la experiencia vivida, sus dificultades, logros, problemas y aprendizajes. Por su parte, y desde una evaluación sensible, Robert Stake (1980) aboga porque en ella se considere la opinión no solo de los directamente implicados sino la de todos aquellos interesados en él: los denominados, precisamente, grupos de interés (*stakeholders*). En este sentido, y debido a que en estos modelos importa fundamentalmente la relación evaluador/evaluados –que ha de ser situada, etnográfica y, a veces, hasta participante (GUBA y LINCOLN, 1982, 1989)– es que se los considera modelos de evaluación cultural.

Un nuevo giro se produce en los modelos de evaluación al incorporar la exigencia respecto de la utilidad de sus resultados, ya no solo para dar cuenta de lo logrado o conocer la vivencia de los implicados durante el proceso, sino para tomar decisiones en la planificación de futuras acciones (ALKIN (1969, 1991; STUFFLEBEAM 1966, 1994; CRONBACH, 1982). Es Cronbach quien propone usar la evaluación como un instrumento para mejorar las decisiones implicadas en el acto de educar. Para ello, se ha de evaluar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje y no solo al concluir o únicamente para dar cuenta de los logros o aprendizajes finales. Desde este enfoque, la evaluación que se realiza durante su implementación aporta significativamente más al

problema abordado que aquella que se preocupa por estimar logros una vez concluidas sus acciones (CRONBACH, 1963). Por esto, pone especial atención al proceso que acontece en la sala de clases (entrar al aula) y a los cambios ocurridos en los estudiantes durante la implementación, tanto en lo actitudinal como en lo cognitivo (CRONBACH, 1963, 1980).

Con Guba y Lincoln (1989) surge una nueva perspectiva o enfoque para evaluar en educación, que ellos denominan evaluación respondiente y constructivista porque integra elementos de la evaluación sensible de Stake con aspectos metodológicos del constructivismo (ESCUDERO, 2003). Desde esta mirada, lo importante de evaluar aún es lo que informan, sienten, piensan y ocurre con los implicados (ejecutores, responsables y beneficiarios), pero dicha evaluación se ha de sostener desde una perspectiva constructiva, la cual permite que emerjan las verdaderas preocupaciones, opiniones y demandas de estos implicados e interesados, atendiendo adecuadamente al contexto y sus factores y en una actitud de permanente descubrimiento por parte del evaluador (GUBA y LINCOLN, 1989). La evaluación es, en primer lugar, un proceso que crea realidad, y en ese marco adquiere connotaciones sociopolíticas, se convierte en un espacio de aprendizaje continuo y de colaboración entre las partes que admite y promueve la reflexión y la divergencia, y cuyos resultados son impredecibles (ESCUDERO, 2003).

El investigador y evaluador dispone hoy de un amplio abanico de enfoques, propuestas y modelos para evaluar y emitir juicios respecto de las acciones, proyectos, programas o políticas educativas. Diversos, aunque muchos de ellos complementarios, en su forma de entender y exigir a la evaluación, y diversos respecto de los criterios que la sostienen, objetivos que la guían y funciones que se le pide ejercer. Tienen también importantes diferencias referidas al lugar y papel que desempeña el evaluador, y a la estrategia o camino que debe recorrer. Profundicemos en aquel que se convierte en el marco y referente para la autoevaluación que se comparte en el presente artículo.

2.1 EL MODELO DE EVALUACIÓN CIPPP: CONTEXTO, INSUMO, PROCESO Y PRODUCTO

El modelo CIPP –contexto, insumo, proceso y producto– desarrollado por Daniel Stufflebeam (STUFFLEBEAM y OTROS, 1971; STUFFLEBEAM, 1983; STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987) es el más generalizado, ampliamente conocido y difundido en el campo educativo. Este modelo de evaluación por componentes específicos integra y

articula los análisis a nivel de los procesos y resultados desencadenados y logrados por un programa o proyecto durante su implementación, con la pertinencia y relevancia de los insumos aportados y las influencias del contexto donde se desarrollan las acciones o intervenciones en cuestión.

Para Stufflebeam (1994), la evaluación se constituye en un proceso de investigación riguroso mediante el cual se ofrece información pertinente y relevante para la toma de decisiones respecto de los cuatro ámbitos fundamentales que estructuran y constituyen las intervenciones educativas: su adecuación a las necesidades o problemáticas sociales implicadas; su diseño; su implementación, y los productos y resultados esperados desde ellos. Desde esta mirada, el propósito más importante de una evaluación no es demostrar, sancionar o validar, sino hacer emerger aquel conocimiento y los aprendizajes que hagan posible reorientar y mejorar lo planificado e implementado a fin de conseguir los resultados y efectos buscados y requeridos.

Desde el CIPP, modelo relacional y sistémico, los servicios, recursos humanos y materiales constituyen los insumos básicos para realizar las acciones que permiten alcanzar los resultados esperados. Los factores contextuales aluden a aquellas dimensiones que se considerarán como antecedentes o variables no modificadas por el proyecto o programa, pero que influyen (positiva o negativamente) en el desarrollo de todos los demás componentes. Los procesos aluden a la forma en que se usan los insumos disponibles y aquellos aportados por el proyecto en las prácticas e interacciones implicadas en los ámbitos de intervención de cada línea o eje del proyecto, con el fin de lograr los objetivos propuestos. Los resultados o productos son las consecuencias directas de las acciones emprendidas, y pueden ubicarse como resultados de nivel intermedio o final. El logro de estos efectos o resultados intermedios constituyen la vía principal para alcanzar los impactos o cambios en los problemas centrales identificados. Los resultados hablan, así, de la eficiencia, calidad y sustentabilidad de los cambios en la situación problema atendida desde estos proyectos.

114

El análisis por componentes que este modelo propone permite:

- Identificar y priorizar las metas a partir de la evaluación del contexto.
- Estructurar y dar forma a las propuestas (diseños) a partir de la evaluación de insumos.

- Orientar y guiar su implementación y ejecución a partir de la evaluación del proceso.
- Modificar, ajustar, replicar acciones y decisiones a partir de la evaluación de los productos / resultados.

En el marco de las relaciones que lo sostienen, cada uno de sus elementos puede constituir una variable independiente o dependiente, según el foco y escala del análisis. Así, por ejemplo, los resultados, que constituyen variables que dependen de los insumos del proyecto, actúan a su vez como variables independientes en su relación con los objetivos específicos o intermedios. Estos efectos, dependientes de la variable anterior, inciden al mismo tiempo como variable independiente en los impactos o resultados finales del proyecto en cuestión (STUFFLEBEAM y SHINKFIELD, 1987).

Es importante subrayar que los efectos e impactos no dependen exclusivamente de los insumos y resultados de las acciones implementadas. Por el contrario, en el logro de tales cambios también influyen –en un sentido positivo o negativo– una serie de factores externos que actúan como variables intermedias (o intervinientes) condicionantes de la factibilidad del proceso de cambio en ejecución, o como variables no modificables que explican la diversidad o diferencial de los resultados obtenidos.

Este modelo permite y exige establecer relaciones causales entre los componentes y niveles que se pretende evaluar (hipótesis de evaluación), mediante las cuales se pueden analizar y evaluar, por ejemplo, los niveles de logro alcanzado, los resultados obtenidos así como aquellos no alcanzados y los procesos desencadenados por el proyecto en los distintos contextos.

Así, la evaluación orientada por el modelo CIPP permite disponer de un conjunto de supuestos, de relaciones hipotéticas y de opciones que representan o describen la ejecución, y de los procesos y resultados de la intervención y sus diferentes componentes. Desde este enfoque, la evaluación se constituye en un proceso de construcción de conocimiento acerca de la problemática educativa evaluada, al mismo tiempo que en un espacio de reflexión y puesta a prueba de las hipótesis desde donde el programa o proyecto asume dicha problemática y ofrece soluciones. El modelo evaluativo identifica y define la clase de efectos y de impactos que debería investigarse desde el referente conceptual que enmarca la acción que sustenta la intervención, al mismo tiempo que los contextualiza y hace comprensibles desde los factores o variables que aparecen

asociados e incidiendo en la ejecución y calidad de los resultados a lograr desde cada uno de sus componentes.

A partir de la información y conocimiento que aporta, es posible ampliar y enriquecer las perspectivas conceptuales y prácticas, focalizar las acciones y controlar de mejor manera las relaciones, variables y factores que inciden en los resultados o en los cambios que se promueven y se espera lograr. Ofrece igualmente argumentos sólidos para la toma de decisiones como: continuidad, término, difusión, replicabilidad, pertinencia o relevancia de un programa al proporcionar una mejor comprensión de los resultados y cambios logrados desde una perspectiva más global e integradora.

Los planteamientos de CIPP han tenido un amplio efecto en la investigación evaluativa en el campo de los proyectos educativos y sociales. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la International Educational Indicators Project han adoptado sus componentes centrales para la evaluación de programas y estrategias de cambio educativos de sus países miembros (SELDEN, 1990). En América Latina se ha utilizado para el estudio de factores asociados al rendimiento de los estudiantes de primaria (LLECE, 2008), para evaluar el impacto de diversas políticas educativas (BID, 2000, 2003; PNUD, 2009; NEIROTTI, 2008) y como base para el desarrollo de modelos tales como el de evaluación focalizada de G. Briones (1991), el de costo-impacto de E. Cohen y R. Franco (1992), los modelos de calidad desarrollados por E. Himmel (1997) y otros derivados de la aplicación del marco lógico de proyectos y de la construcción de modelos de calidad (MARTINIC, 1997). En todos ellos se reconoce la importancia de los mismos componentes para elaborar un modelo evaluativo: contexto, recursos o insumos, procesos, productos e impactos. Aunque se conceptualizan en forma diferente, los conceptos se asocian y responden a una lógica similar de relación.

116

3. LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO «ENSEÑAR PARA APRENDER»

Tal como se ha mencionado, la autoevaluación realizada al programa de mejora descrito tuvo como propósito fundamental acompañar el proceso de implementación para levantar y reingresar al proceso de asistencia y acompañamiento externo información oportuna, válida y confiable que permitiera ajustar, diversificar o cambiar insumos y estrategias, de manera de alcanzar con éxito los objetivos buscados desde cada ámbito de intervención y etapa de dicha asistencia técnica.

De esta forma, se constituye en un componente central del proceso de mejora que muestra su aporte y utilidad al cumplir y desarrollar tres importantes funciones:

- **Sistematización:** se registran, monitorean y analizan las actividades realizadas y sus efectos en función de los fines y propósitos del proyecto. Esta recogida, organización y análisis de información profundiza en el proceso de la implementación. Busca respuestas a los interrogantes sobre qué y cómo se hizo, cuáles fueron los productos y efectos de lo realizado y cómo perciben y viven la experiencia los distintos actores implicados, entre otros aspectos relevantes.
- **Retroalimentación:** la autoevaluación ha de permitir la discusión y reflexión sobre lo hecho y lo logrado, entre el equipo coordinador del proyecto y las escuelas, con el propósito de reorientar actividades y estrategias –si ello fuese necesario– para mejorar la efectividad de sus acciones y avanzar en el logro de sus objetivos a largo y mediano plazo.
- **Evaluación:** se espera que desde la autoevaluación se emitan juicios pertinentes y sustentados respecto de la calidad de lo ofrecido y realizado en cada uno de los componentes del proyecto, así como sobre los efectos alcanzados por sus acciones y estrategias. El foco de esta mirada evaluativa es la eficacia del proyecto para lograr los objetivos y resultados esperados.

Es interesante mencionar que en cada una de estas funciones el componente de autoevaluación y su equipo adquieren un rol más o menos interno desde la implementación misma. Así, por ejemplo, desde la sistematización, la mirada es mixta (interna y externa), ya que lo sistematizado es aquello que se prioriza desde la ejecución, al mismo tiempo que se analiza con criterios e indicadores propios de los factores o dimensiones monitoreados y el enfoque conceptual de la propia sistematización. La retroalimentación, en cambio, es claramente un espacio de asesoría interna entre los ejecutores, en especial los del componente de autoevaluación. Por último, para la función evaluativa propiamente dicha el equipo, o componente de autoevaluación, toma distancia de la ejecución para entregar de manera más externa o desde fuera su análisis final respecto de la efectividad del proyecto en el logro de las metas finales.

3.1 MODELO

La perspectiva que enmarca la autoevaluación que aquí se presenta asume el proyecto «Enseñar para aprender» como una estrategia basada en teorías de cambio e innovación sociocultural que actúa en distintos niveles y en el ámbito de relaciones de los diferentes actores involucrados, afectando así las representaciones, conocimientos y prácticas cotidianas de su población objetivo o beneficiaria. Para ello utiliza el modelo CIPP, mediante el cual se ponen a prueba la hipótesis y supuestos de la intervención, a la vez que define y orienta respecto de la clase de procesos y efectos que deberán monitorear y sistematizarse para asegurar el buen cumplimiento de metas y éxito de sus logros.

3.1.1 Contexto

Entre los factores contextuales se consideraron, respecto de las familias, las características demográficas y socioeconómicas y el capital cultural (escolaridad de las madres, valoración de la educación) de las mismas. En lo atinente a las instituciones educativas, se tomaron en cuenta, por un lado, el tamaño de las escuelas (matrícula y cantidad de docentes) y, por otro, el tipo de administración, así como también la normativa y regulación del sistema educativo.

118

3.1.2 Insumos

Entre los insumos que organizan la oferta de asistencia técnica y las condiciones en que ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos implicados se consideraron: el fortalecimiento de capacidades y competencias directivas; la capacitación a directivos y docentes; los recursos y materiales educativos; el acompañamiento y la supervisión del trabajo en el aula; las acciones de coordinación entre las escuelas y los administradores; espacios y estrategias de promoción, tanto para incrementar la participación de las familias como para el mejoramiento de la convivencia y el clima del centro, y, por último, la sistematización y el monitoreo.

3.1.3 Procesos

Los procesos se refieren a aquellas dinámicas que se generan a partir del uso de los insumos disponibles en el establecimiento y aquellos aportados directamente por el proyecto y que afectan las prácticas e interacciones en los ámbitos de intervención del mismo. Esto es, en el

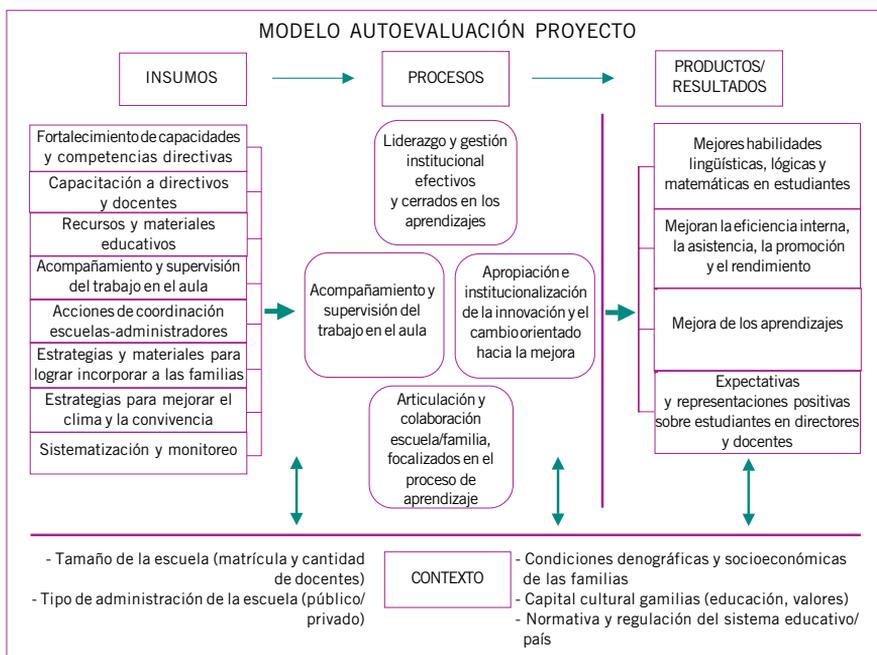
liderazgo y la gestión directiva, en la dinámica y prácticas de enseñanza, en el clima y la convivencia escolar, en la participación e implicación de las familias, así como en la apropiación e institucionalización de la innovación y el cambio orientado hacia la mejora escolar. La autoevaluación atiende especialmente a estos procesos, en tanto lugar y espacio privilegiado de comprensión de los avances y dificultades, e identifica los factores que los explican, para así retroalimentar adecuada y oportunamente a la coordinación y equipo ejecutor del proyecto.

3.1.4 Productos

Los productos aluden básicamente a los logros obtenidos en cuanto a la eficiencia interna y la calidad de los aprendizajes. Es decir, se analizan los efectos que logran las acciones del proyecto por la capacidad del establecimiento para retener a sus estudiantes y garantizar su promoción según los estándares y requisitos definidos para cada nivel y grado. Especial atención se da al mejoramiento de los aprendizajes y al rendimiento escolar alcanzado en matemática y lengua y, con ello, al fortalecimiento de las habilidades cognitivas y socioafectivas implicadas en estos procesos. Se presenta a continuación el modelo CIPP, que ha orientado el proceso de autoevaluación del proyecto.

119

ESQUEMA 1



3.2 REFERENTE CONCEPTUAL

Para recoger, monitorear, sistematizar, analizar la calidad y pertinencia de insumos, dar cuenta de los resultados, efectos y logros del proyecto, la autoevaluación se sostiene en la perspectiva teórico práctica de la mejora de la eficacia escolar, por cuanto la asistencia técnica externa es un programa de cambio y mejora, diseñado e implementado desde una mirada global y comprensiva que espera hacer de cada escuela apoyada una escuela eficaz en el mediano y largo plazo (MURILLO, 2007). La hipótesis que subyace en este movimiento supone que la identificación y comprensión de los factores que inciden en los aprendizajes permiten la intervención para su modificación, lo que tendría un efecto positivo en dichos aprendizajes y el rendimiento escolar (CREEMERS, 1994; TEDDLIE, REYNOLDS y SAMMONS, 2000; SCHEERENS y BOSKER, 1997; MURILLO, 2003a y 2007).

Desde esta perspectiva, la eficacia del proyecto «Enseñar para aprender» queda definida en su capacidad de reconocer y actuar sobre los principales factores escolares que determinan de manera importante lo que logran (o no) los estudiantes en cada escuela asistida. Desde la autoevaluación se ha de recoger y analizar información que permita conocer, por ejemplo, qué tipo de liderazgo tienen los directores; cómo se organiza la enseñanza en estas escuelas; de cuánto tiempo y apoyo disponen los maestros para planificar y organizar su docencia, o el tipo de intercambio que define las relaciones entre profesores y estudiantes o padres y docentes, entre otros factores de eficacia. Pero al mismo tiempo ha de poder informar sobre condiciones y capacidades internas y externas que aparecen en cada escuela y favorecen, o limitan, las posibilidades del cambio hacia la mejora: competencias directivas, consenso y adhesión al cambio en directores y docentes, reconocimiento de aquello que hay que cambiar y del papel y responsabilidad que a cada actor le cabe en ello, sistemas y estrategias de monitoreo y retroalimentación interna, apoyo, supervisión y evaluación externa, expectativas sobre capacidades de alumnos y capacidades educadoras de las familias (BOLÍVAR, 2005; CLARKE, REYNOLDS y HARRIS, 2005; FULLAN, 1993; HOPKINS, 1995; HOPKINS y LAGERWEIJ, 1997; HARGREAVES y FINK, 2006; MURILLO, 2003b, 2004; STOLL y OTROS, 2005; ROMÁN, 2004, 2006, 2008b).

3.3 ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN

La propuesta de autoevaluación distingue cuatro momentos o fases, cada uno de ellos con sus focos, objetivos, resultados, enfoques y requerimientos metodológicos. Sin embargo, la perspectiva analítica es transversal a todas ellas: aportar información relevante para que, en cada una de las escuelas asistidas, desde la ejecución se atiendan adecuadamente los principales factores que afectan los aprendizajes y rendimientos de los estudiantes, se reorienten y mejoren significativamente las acciones y estrategias utilizadas con el propósito de disminuir las tasas de repitencia y retiro.

3.3.1 Diagnóstico inicial o línea base del proyecto

Desde esta primera fase, se describe y analiza la situación inicial de cada uno de los establecimientos en los ámbitos definidos por el proyecto, constituyéndose así en la línea base que considera aquellas variables e indicadores a partir de los cuales será posible dimensionar y diferenciar los esfuerzos a realizar en cada uno de los establecimientos para el logro de sus metas. Al mismo tiempo, permite realizar las comparaciones que darán cuenta de lo avanzado y de lo que aún falta a lo largo de su recorrido en función de metas y resultados propuestos.

121

3.3.2 Seguimiento y sistematización del proyecto

Esta segunda fase acompaña y sistematiza el proceso de implementación del proyecto a través del desarrollo de sus distintos componentes. Se centra, por lo tanto, en el monitoreo y la sistematización respecto de las actividades y resultados alcanzados en los ámbitos de la gestión del establecimiento, lo pedagógico curricular y en la relación y participación de las familias en las escuelas y procesos educativos. Aun cuando la retroalimentación desde la autoevaluación a la coordinación del proyecto es permanente, la retroalimentación del seguimiento y la sistematización se formaliza en dos grandes momentos en cada año de la intervención, dependiendo de los focos incluidos en estos procesos.

3.3.3 Evaluación intermedia

A finales del segundo año del proyecto se realiza una evaluación intermedia. Esta fase centra su atención en medir los efectos del proyecto en el logro escolar que alcanzan los alumnos de las distintas escuelas. El análisis se realiza con mediciones externas (pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], UNESCO y CIDE), y se consideran los factores explicativos desde cada uno de los ámbitos de intervención del proyecto.

3.3.4 Evaluación final

Al terminar el proyecto y sus acciones se realiza la evaluación final que centra su atención en los resultados finales alcanzados luego de cuatro años de implementación. A través de esta mirada analítica se busca validar el diseño, estrategia y métodos de intervención del proyecto, con sus ajustes y modificaciones, en tanto mecanismos eficientes para el logro de aprendizajes significativos y una autogestión innovadora y sustentable. En otras palabras, ofrecer un programa de asistencia técnica externa que aporte significativamente al cambio y la mejora escolar para escuelas vulnerables.

122

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para recoger la información en cada una de las etapas de la autoevaluación se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas. Se identifican las principales técnicas e instrumentos utilizados.

- Medición de aprendizajes de los alumnos mediante pruebas estandarizadas de Lenguaje y Matemática para 2.º, 3.º, 4.º, 7.º y 8.º años de primaria (enseñanza básica).
- Medición de niveles de autoestima para alumnos de 4.º de primaria utilizando el test de autoestima (TAE)².

² Prueba validada de la Pontificia Universidad Católica para evaluar el nivel de autoestima con que cuentan los alumnos.

- Observación y análisis de los talleres de capacitación (gestión, pedagógico y familia), mediante pautas de registro y sistematización.
- Entrevistas grupales e individuales, orientadas a través de pautas de conversación.
- *Focus groups* sustentados en guiones de moderación para el intercambio y el diálogo.
- Observación etnográfica de aula, mediante pautas de registro y análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.
- Encuesta a partir de cuestionarios autoaplicados.

4. PRINCIPALES RESULTADOS

Como suele suceder al compartir los hallazgos de un proceso de evaluación, sea esta interna o externa, la tentación es dar cuenta de objetivos cumplidos, logros, avances, pendientes y dificultades. Sin embargo, en esta ocasión, los resultados comparten los aportes de la autoevaluación a la calidad del diseño, foco o prioridad de los ejes o componentes de la intervención, así como a la estrategia de implementación, que permiten validar un programa de asistencia técnica externa, cuyo propósito es provocar e instalar procesos de cambio e innovación hacia la mejora escolar en escuelas urbano-marginales chilenas.

Para evitar entregar un juicio sobre lo logrado o avanzado, nos detendremos en recuperar los principales insumos que, desde la autoevaluación, resultaron fundamentales para mejorar y fortalecer el proceso de mejora implicado en la asistencia técnica ofrecida. La innovación y el cambio educativo serán, pues, nuestro foco al tratar de resumir los principales hallazgos que emergen desde la mirada evaluativa de este proyecto, lo que haremos al recorrer sus ejes y estrategias en las distintas fases que estructuraron la mirada y el juicio evaluativo como parte de la intervención.

4.1 DESDE EL DIAGNÓSTICO INICIAL

Los análisis del diagnóstico inicial mostraron claramente la necesidad de introducir un giro radical en la forma y dinámica con que estas escuelas y sus actores enfrentaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. En efecto, la autoevaluación muestra aquí su importante aporte al establecer las distancias y brechas entre el referente ideal desde la eficacia escolar (factores e indicadores) y la situación a partir de la cual cada una de las escuelas y actores implicados inician el proceso de cambio. La medición en cada una de las escuelas de los desempeños iniciales de los estudiantes de distintos grados en lenguaje y matemática permitió, entre otros aspectos, priorizar los contenidos disciplinares de la capacitación a ofrecer a los docentes e identificar grados o cursos con mayores debilidades y, por ende, fortalecer el acompañamiento a esos profesores. Esta línea de base es el referente que acompañará el monitoreo, sistematización y medición de estos indicadores –especialmente del rendimiento– a lo largo de los cuatro años.

124

Paralelamente, el diagnóstico inicial profundiza en los factores de eficacia en la escuela y el aula con el propósito de dimensionar la envergadura y complejidad del cambio, así como ajustar contenidos, metas y estrategias del programa de asistencia hacia la mejora. Los principales aportes de esta primera fase de la autoevaluación se ofrecen de acuerdo a los componentes que estructuraron la asistencia técnica.

4.1.1 Gestión institucional

El diagnóstico inicial identificó importantes diferencias entre los equipos directivos de las escuelas respecto de su compromiso con el cambio, competencias directivas, gestión de recursos, uso de instrumentos de planificación, manejo e interés por los temas pedagógicos, especialmente por el trabajo de sus docentes y los aprendizajes que alcanzan los estudiantes en todos los grados y niveles. De esta forma, entrega información sustantiva para orientar un trabajo diferente de sensibilización y fortalecimiento de competencias directivas según esas características. Se establecen así grupos de directivos que son apoyados de manera distinta. Hay que mencionar, por ejemplo, lo crucial de identificar al inicio el tipo de liderazgo ejercido por el director, así como a los verdaderos líderes pedagógicos en cada escuela a fin de fortalecer e incluir a unos y otros, según cada caso, lo que, además, resultó relevante

para el tránsito desde una gestión solo administrativa hacia otra más pedagógica.

Asimismo, un aspecto central fue la constatación del desconocimiento, por parte de los directores, de los aspectos pedagógicos sobre los cuales la gestión tiene que velar y orientar para que los aprendizajes se constituyan en el foco del quehacer de la comunidad educativa.

4.1.2 Convivencia escolar

Caracterizar el clima escolar en cada escuela fue también un importante insumo desde la autoevaluación. Ello hizo posible trabajar y fortalecer dinámicas de convivencia de manera pertinente, contextualizada, y dar prioridad, por ejemplo, al trabajo con estudiantes de cursos mayores o a recuperar confianza y rutinas de trabajo colaborativo entre docentes.

4.1.3 Expectativas y representaciones sociales

Los análisis iniciales mostraron expectativas escasas y pobres respecto de las posibilidades y futuro de los alumnos de estas escuelas en la casi totalidad de directivos y docentes. Conocer esto fue fundamental puesto que, entonces, el camino a recorrer pasaría, inevitablemente, por cambiar la cultura de la escuela, de cada escuela. Estas bajas expectativas sobre los alumnos se levantaban como un núcleo duro que pondría fuertes obstáculos al proceso mismo. Así, uno de los mayores desafíos con que se inició la asistencia técnica fue cambiar y mejorar estas imágenes, lo que implicó diseñar y ofrecer oportunidades para que los docentes y directivos evidenciaran y experimentaran que sus estudiantes aprenden cuando se les ofrecen condiciones, recursos y procesos de enseñanza de calidad.

4.1.4 Participación e implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos

El diagnóstico dejó en evidencia que en estas escuelas no había espacios ni estrategias para que los padres se incorporaran y colaboraran activamente en el proceso de aprendizaje de sus hijos, situación sostenida en una fuerte deslegitimación por parte de directivos y docentes del

rol educativo de los padres de sectores populares. Por su parte, la recogida y análisis de la opinión así como la mirada de los padres mostraban que también ellos se autoexcluían de una función formadora o educativa debido, principalmente, a que no se sentían preparados para asumirla. No obstante, las familias valoraban la educación como única posibilidad de un futuro mejor para sus hijos. Constatar esto permitía aventurar logros y avances en las acciones con los padres tendientes a incorporarlos e implicarlos más directamente en el aprendizaje de sus hijos.

4.1.5 *Prácticas pedagógicas*

El diagnóstico inicial levantó el tipo de prácticas pedagógicas de los docentes a partir de una muestra intencionada por escuelas. La observación y análisis del trabajo en aula, así como las entrevistas realizadas a cada uno de ellos, posteriores a las observaciones, permitieron caracterizarlas de acuerdo a los principales factores de eficacia (del docente y del aula), reconocidos en la literatura y experiencia nacional e internacional. De esta forma, la autoevaluación ofrece al equipo de especialistas, a cargo de la capacitación y acompañamiento a los docentes, información crucial respecto de los siguientes elementos o factores relevantes para los aprendizajes y el logro escolar:

126

- Planificación de la clase y coherencia de esta con lo implementado.
- Manejo y apropiación de los contenidos curriculares del docente.
- Metodología: tipo de actividades, uso de recursos, coherencia y secuencia.
- Mediación pedagógica: manejo de la diversidad, retroalimentación, evaluación.
- Clima de aula.
- Efectos a nivel de las habilidades y aprendizajes en los estudiantes.

Al mismo tiempo dejó en evidencia la enorme distancia entre la exigencia de la reforma educativa y la formación inicial de los docentes en estas escuelas. A partir de lo allí concluido se decidió enfatizar el manejo de los programas del currículo, dar mayor profundidad y tiempo

al trabajo en matemática, instalar la práctica de planificación de la enseñanza en función de los aprendizajes a lograr y no del contenido, fortalecer la mediación y atención a la diversidad en el aula, así como generar estrategias eficaces para el uso pedagógico de los recursos educativos.

4.2 DESDE EL MONITOREO Y LA SISTEMATIZACIÓN

No cabe duda alguna: el seguimiento, el monitoreo y la sistematización resultaron ser fundamentales para dimensionar y apreciar el nivel de avance en el cumplimiento de metas, identificar las mejores estrategias, al mismo tiempo que los factores favorecedores y obstaculizadores del cambio en todos los ámbitos de la intervención. Así, por ejemplo, visibilizó las fuertes resistencias de los docentes a ser observados en el aula y, por ende, la necesidad de dedicar mayor tiempo a validar y consensuar esta estrategia con ellos. Fue la sistematización la que mostró también que la observación y retroalimentación entre pares era la estrategia adecuada para avanzar en un mejor proceso pedagógico en el aula y, en consecuencia, desde el proyecto se priorizó en cada escuela el fortalecimiento de las capacidades y el liderazgo pedagógico de aquellos maestros que mostraban las mejores condiciones y actitudes para desarrollar esa función.

Similares aportes se pueden mencionar respecto del cambio que se llevaba a cabo en la organización, planificación e implementación de la enseñanza por parte de los profesores. En efecto, el monitoreo y seguimiento a las prácticas áulicas permitió identificar los factores o ámbitos con mayores debilidades desde el referente de la enseñanza eficaz y, en tal caso, reforzar contenidos en las distintas capacitaciones o aumentar el número de las visitas de acompañamiento a los maestros en su propio entorno laboral. Al mismo tiempo, identifica y levanta las «buenas prácticas» que serán usadas como modelos en las capacitaciones, posibilitando el intercambio entre escuelas y mejorando la confianza, autoestima y seguridad de los docentes y sus directivos.

Otro aporte relevante en este ámbito fue la constatación de que la mejor estrategia para el acompañamiento externo al aula era la «clase compartida», y no el encorsetamiento a modelos desde el profesional externo, o la observación y posterior retroalimentación al docente observado, como se había diseñado en un principio. Lo anterior marcó,

claramente, un hito importante en la estrategia pedagógica de la asistencia externa.

La sistematización en el ámbito de la convivencia mostró diferencias en los cambios y avances hacia climas positivos entre las escuelas y sus comunidades, por ejemplo, respecto del manejo de los conflictos entre alumnos por parte de los docentes. A partir de aquí se incorporaron distintas estrategias para visibilizar e intervenir en los conflictos, tales como la mediación entre pares que mostró interesantes frutos. Pero quizás el mayor aporte de la autoevaluación en esta dimensión fue el mostrar la necesidad de abordar la convivencia entre los docentes como parte del intercambio profesional entre ellos y no como un tema de relaciones sociales, aisladas y desprovistas de un contenido específico. A partir allí se entregaron argumentos y evidencias que señalaban que para mejorar la convivencia era necesario fortalecer prácticas de trabajo en equipo o incentivar y validar diferentes tipos de liderazgos pedagógicos entre los docentes, de manera de sentar las bases para constituir y consolidar una comunidad que piensa el cambio como algo necesario, deseado y posible. La autoevaluación fue relevante para mostrar que abordar la convivencia separada del proceso de enseñanza-aprendizaje no tocaba aquellos elementos necesarios para mejorarla.

128

En el ámbito de los padres y su incorporación al proceso pedagógico, la autoevaluación fue decisiva para mostrar que se requieren de otros tiempos y estrategias para provocar cambios reales en estos actores y en su relación con la escuela. Lo fue también para mostrar que la cultura y tradición escolar legitiman temas y acciones vinculados al quehacer de la familia, a partir del posicionamiento y liderazgo que asuma la autoridad directiva al respecto. Por ello, las estrategias de trabajo con los padres han de pasar por la gestión para lograr que desde ella se valide y legitime la inclusión y participación en los procesos educativos de los padres provenientes de hogares pobres, como primer paso para establecer puentes de colaboración con las familias, centrados en lo educativo.

4.3 DESDE LA EVALUACIÓN INTERMEDIA Y FINAL

Obviamente, los mayores aportes desde los momentos de evaluación intermedia y final se relacionan con la entrega de los avances a nivel del conjunto de indicadores implicados en cada uno de los ámbitos de intervención y sus hipótesis. Por ejemplo, al final del segundo año, se entregaron los resultados respecto del avance en las metas planificadas

en los ámbitos de la gestión, las prácticas pedagógicas y la articulación de la familia y la escuela. Central importancia adquieren en estas fases las mediciones y análisis sobre el rendimiento escolar en los distintos cursos y grados, lo que permitió comparar con la línea base y estimar así avances y estancamientos o eventuales retrocesos.

De esta manera, ya al finalizar el segundo año, los equipos ejecutores y especialistas a cargo de la asistencia técnica tenían evidencia de que el rendimiento escolar de los estudiantes de las escuelas asistidas mostraba avances y mejoras en todas ellas; que estos avances tenían diferencias importantes entre las escuelas: a nivel general, eran mayores en el primer ciclo (4.º primaria) que en segundo (8.º), y que había diferencias en los avances por disciplinas en los dos ciclos: eran más importantes en lenguaje para los estudiantes de 4.º, y en matemática para los de 8.º. Y por cierto, que esto era consecuencia de las mejores prácticas y los cambios acontecidos en las distintas dimensiones del proceso y la cultura escolar de estas escuelas.

Esta crucial información permitió dimensionar y ajustar la entrega de contenidos en las capacitaciones, flexibilizar la modalidad y foco del acompañamiento y retroalimentación, según los docentes, áreas disciplinares y escuelas. Por ejemplo, se priorizó en ellas el desafío no solo de mejorar los conocimientos del profesorado en los contenidos disciplinares, sino de hacerlos reflexionar en torno a los aprendizajes que los alumnos pueden y deben alcanzar a través de una adecuada entrega de esos contenidos. Asimismo, se introdujo el análisis del error de las pruebas que los propios docentes aplicaban en sus cursos como estrategia para identificar los ámbitos donde se ha de fortalecer la enseñanza y dar mayor apoyo a los estudiantes.

La devolución de estos resultados a los directores y docentes es, sin duda, uno de los mayores y más relevantes aportes de la autoevaluación. Estos espacios de intercambio y devolución de las mediciones y los rendimientos escolares fueron determinantes para mostrar al profesorado la necesidad de fortalecer o incorporar ejes o subsectores de aprendizaje, como por ejemplo la geometría, en el estudio de la cual los estudiantes mostraban un escaso desempeño, dejando en evidencia que no había ni suficiente ni adecuado trabajo docente desde la enseñanza de la matemática.

Fue del todo decisivo y relevante entregar y compartir con maestros y directivos datos, gráficos, indicadores de logro –por curso,

grado, disciplina y escuela–, que mostraban que los alumnos –sus alumnos– aprendían más que antes como consecuencia del cambio en las prácticas pedagógicas y de gestión. La medición externa y estandarizada de los aprendizajes a mitad de proyecto y la devolución de los resultados a cada escuela, sus directivos y docentes, fueron decisivas para afianzar el compromiso con la innovación y cambio a instalar, así como para mejorar las expectativas sobre los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

A modo de desenlace corresponde iniciar estas reflexiones reconociendo los invaluable aportes de la autoevaluación a los procesos de cambio y mejora escolar. Sin lugar a dudas, ella se convierte en una estrategia y componente esencial para acompañar y dimensionar las bondades y efectos de lo que se realiza desde intervenciones o programas de mejora, al mismo tiempo que resulta crucial para orientar o fortalecer aspectos, factores o dimensiones de estas intervenciones.

130

Entre las principales fortalezas del modelo de autoevaluación utilizado y que hemos compartido en este texto, está su diseño mixto, que combina y articula lo cualitativo y cuantitativo para la recogida y análisis de la información. Valorar también el uso de datos primarios, la pertinencia y validación de los instrumentos para medir aprendizajes y evaluar rendimientos, así como los permanentes espacios para la devolución, análisis y discusión de la información producida con los equipos ejecutores, las escuelas y sus comunidades. Este enfoque ha permitido combinar, desde una lógica de investigación-acción que acompaña la intervención en todo su recorrido, la voz y percepción de docentes, directivos, padres, con la acción y práctica concreta de todos los actores involucrados. Ha sido fundamental para incentivar y promover espacios permanentes para la reflexión, análisis y discusión contextualizada de conductas y procesos, y sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes. Discusión donde se entremezclan y dialogan lo cultural o subjetivo con lo emocional y relacional, y con lo pedagógico y administrativo.

Su carácter formativo da mayor pertinencia y relevancia a los ajustes, giros y modificación de las acciones y estrategias durante la implementación de la mejora, así como oportunidad para ello (hacerlo a tiempo). El poder contar con una línea de base que atiende no solo los indicadores de rendimientos sino también a los principales factores de

eficacia escolar relacionados a estos logros, se constituye en un aporte fundamental para estimar la magnitud del cambio a emprender, así como lo realmente logrado en dicho recorrido.

Párrafo aparte merece la relación semiexterna que ocupan los evaluadores. En efecto, el ser parte del equipo ejecutor a la vez que responsable de sistematizar, ponderar y enjuiciar lo que se hace y logra, permite mayor rigor y niveles de exigencia desde la evaluación, pero la acción ha de llevarse a cabo en un ambiente protegido, de confianza y corresponsabilidad por las decisiones y acciones emprendidas. Por último, es importante reconocer que la incorporación de un componente de autoevaluación se convierte también en la posibilidad cierta de instalar un acompañamiento permanente a las escuelas y maestros, aspecto fundamental para la apropiación e institucionalización de la innovación y el cambio que se busca alcanzar.

Entre los aportes específicos de este componente a los procesos de cambio y mejora, se ubica en primer lugar la mirada fina, específica y profunda sobre cada escuela, sus comunidades, los aprendizajes y el rendimiento escolar. Mirada que acompaña a la intervención de manera sistemática y permanente, contrasta y discute lo hecho y logrado desde el referente de la eficacia escolar pero a partir de las particularidades, condiciones y características propias en cada escuela. Con todo, no resulta fácil resumir las principales conclusiones que, desde la mirada evaluativa interna, dejan una compleja e integral intervención educativa que se extendió por cuatro años en escuelas y actores que, a pesar de compartir ciertos indicadores y realidades estructurales, siguen siendo únicos en sus dinámicas y posibilidades, apenas mencionar algunos de los aprendizajes surgidos desde esta experiencia.

La complejidad de las intervenciones que buscan mejorar la calidad de la educación y el rendimiento escolar solo se puede dimensionar, en primer lugar, al identificar y caracterizar el conjunto de factores y condiciones que afecta e incide en los aprendizajes de los niños y jóvenes que asisten a escuelas vulnerables y, en segundo lugar, al atenderlos simultáneamente. Así, por ejemplo, no fue ni será suficiente fortalecer de manera independiente a los docentes, descuidando la dirección o viceversa, para producir mejores aprendizajes y una formación integral de los estudiantes. La innovación que se pide a las escuelas es, nada más ni nada menos, que inicien y sostengan el camino hacia una autonomía pedagógica y de gestión de alta calidad en cada una de las comunidades educativas.

La innovación y el cambio ocurren como consecuencia de procesos internos, validados y legitimados por los distintos actores educativos. Esto implica una gran inversión de tiempo y seducción para que los actores conozcan la propuesta de cambio, se apropien de ella, reconozcan su relevancia y utilidad para el propio trabajo cotidiano, sin percibirlo como una amenaza o crítica a su propio desempeño. Este proceso de maduración que ha de ocurrir en cada una de las escuelas es clave para la institucionalización de la innovación. Para ello, los actores han de valorar claramente la utilidad del cambio. Lograr este gran paso requiere de una interacción sistemática de presión y apoyo que, en un ambiente de confianza y seguridad, les permita reconocer sus debilidades, asumir las limitaciones, querer ese cambio y disponerse a reconstruir sus prácticas a partir de ahí.

La dimensión y envergadura de la tarea requiere del apoyo de miradas externas y especializadas porque, por mucha voluntad y decisión que tengan, las escuelas más vulnerables no cuentan con los tiempos, capacidades ni condiciones para emprender y recorrer solas este proceso, ni para asumir y resolver sus demandas y complejos desafíos.

132

Por su parte, tanto los profesionales que entregan el apoyo externo como los coordinadores del programa de mejora han de reconocer y asumir los distintos ritmos en las escuelas para el cambio y la mejora y, desde allí, apreciarán la importancia de definir resultados y avances distintos y diferenciados, sin que esto suponga renunciar a la mejora y a sus indiscutibles efectos positivos en los aprendizajes y el rendimiento escolar. La experiencia vivida muestra que las escuelas emprenden el camino hacia el cambio a partir de sus carencias y posibilidades.

El camino no fue fácil y tampoco libre de dificultades, pero sí enriquecedor, tanto para las escuelas y las comunidades como para los ejecutores y evaluadores. Este cercano, técnico, riguroso, comprensivo y respetuoso proceso de apoyo y asistencia técnica externa permitió, por un lado, consensuar una estrategia que puso el foco en los aprendizajes de los estudiantes y, por otro, y esto es lo más importante, permitió concitar el compromiso y la adhesión de la relevancia y posibilidad del cambio. Y en ello, la mirada evaluativa interna desempeñó un papel esencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, M. (1969). «Evaluation Theory Development». *Evaluation Comment*, vol. 2, n.º 1, pp. 2-7.
- (1991). «Evaluation Theory Development: II», en M. MCLAUGHLIN y D. C. PHILLIPS (eds.), *Evaluation and Education at Quarter Century*. Chicago (IL): National Society for the Study of Education / University of Chicago Press, pp. 91-112.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID) (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural del Ecuador: PROMECEB. Informe final*. Santiago de Chile: CIDE / BID.
- (2003). *Evaluación intermedia. Programa de Fortalecimiento de la Educación Escolar Básica: Escuela Viva, del Paraguay*. Santiago de Chile: CIDE.
- BELLEI, C. y OTROS (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNICEF.
- BOLÍVAR, A. (2005). «¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula», en *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.º 92 (oct.), pp. 859-888.
- BRIONES G. (1991). *Evaluación de programas sociales*. México, DF: Trillas.
- CLARKE, P.; REYNOLDS, D. y HARRIS, A. (2005). «Challenging the Challenged: Developing an Improvement Programme for Schools Facing Extremely Challenging Circumstances», en P. CLARKE (ed.), *Improving Schools in Difficulty*. Londres: Continuum.
- COHEN, E. y FRANCO, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- CREEMERS, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- (1996). «The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies», en D. REYNOLDS y OTROS (eds.), *Advances in Schools Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon.
- CRONBACH, L. J. (1963). «Course Improvement through Evaluation». *Teachers College Record*, vol. 64, n.º 8, pp. 672-683.
- (1980). *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. San Francisco, (CA): Jossey-Bass.
- (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. Chicago (IL): Jossey-Bass.
- ESCUADERO, T. (2003). «Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación». *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, vol. 9, n.º 1. Disponible en: www.uv.es/RELIEVE/.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.

- GUBA, G. E. y LINCOLN, Y. S. (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco, (CA): Jossey-Bass.
- (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- HARGREAVES, A. y FINK, D. (2006). «Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo». *Revista de Educación*, n.º 399, pp. 43-58.
- HIMMEL, E. (1997). «Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar», en ÁLVAREZ, B. y RUIZ-CASARES, M. (eds.), *Evaluación y reforma educativa. Informe técnico 3*. USA, AID / AED, pp. 125-157.
- HOPKINS, D. (1995). «Towards Effective School Improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 6, n.º 3, pp. 265-274.
- y LAGERWEIJ, N. (1997). «La base de conocimientos de mejora de la escuela», en D. REYNOLDS y OTROS, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana / Aula XXI, pp. 71-101.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LLECE) (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte SERCE*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.
- MARTINIC, S. (1997). *Diseño y evaluación de proyectos sociales*. México, DF: Comexani.
- MURILLO, F. J. (coord.) (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (2003b). «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, n.º 2.
- (2004). «Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n.º 21, pp. 319-360.
- (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- NEIROTTI, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). «Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programmes», en HAMILTON, D. y OTROS (eds.), *Beyond the Numbers Game*. Londres: Macmillan.
- PERASSI, Z. (2009). «Evaluar un programa educativo: Una experiencia formativa compleja». *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 2, n.º 2, pp. 171-195.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2009). *Seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a establecimientos prioritarios. Informe final*. Santiago de Chile: PNUD.

- RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- ROMÁN, M. (2004). «Enfrentar el cambio y la mejora escolar en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas». *Persona y Sociedad*, vol. 18, n.º 3, pp. 145-172.
- (2006). «El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables». *Pensamiento Educativo*, n.º 39, pp. 69-86.
- (2008a). «Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz, ILEE», en UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO, pp. 207-223.
- (2008b). «Planes de mejoramiento, estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela». *Cuadernos de Educación*, vol. 1, n.º 9, pp. 1-18. Disponible en: www.uahurtado.cl/mailling/cuadernos_educacion_9/03.html.
- SELDEN, R. «Developing educational indicators: a state-national perspective». *International Journal of Educational Research*, vol. 14, n.º 4, 1990, pp. 383-393.
- SCHEERENS, J. y BOSKER, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- SCRIVEN, M. (1967). «The Methodology of Evaluation», en *Perspectives of Curriculum Evaluation*, American Educational Research Association (AERA) Monograph Series on Curriculum Evaluation, n.º 1. Chicago (IL): Rand McNally, pp. 39-83.
- (1973). «Goal-Free Evaluation», en E. R. HOUSE (ed.), *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley, CA: McCutchan, pp. 319-328.
- (1974). «Prose and Cons about Goal-Free Evaluation». *Evaluation Comment*, n.º 3, pp. 1-4.
- (1976). «Evaluation Bias and its Control», en GLASS, G. V. (ed.), *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 1. Beverly Hills. CA: Sage, pp. 101 -118.
- STAKE, R. E. (1967). «The Countenance of Educational Evaluation». *Teachers College Record*, vol. 68, n.º 7, pp. 523-540.
- (1975). «Program Evaluation: Particularly Responsive Evaluation». *Occasional Paper*, n.º 5. University of Western Michigan.
- (1980). «Program Evaluation. Particularly Responsive Evaluation», en DOCKRELL W. y HAMILTON D. (eds.), *Rethinking Educational Research*. Londres: Hodder & Stoughton.
- STOLL, L. y OTROS (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report n.º 637. Bristol: University of Bristol. Disponible en: <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/RR637.pdf>.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1966). «A Depth Study of the Evaluation Requeriment». *Theory Into Practice*, vol. 5, n.º 3, pp. 121-134.
- (1983). «The CIPP Model for Program Evaluation», en G. F. MADAUS; M. SCRIVEN y D. L. STUFFLEBEAM (eds.), *Evaluation Models*. Boston (MA): Kluwer-Nijhoff.

- y SHINKFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós / MEC.
- (1994). «Introduction: Recommendations for Improving Evaluations in U.S. Public Schools». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 20, n.º 1, pp. 3-21.
- STUFFLEBEAM, D. L. y OTROS (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca, (IL): F. E. Peacock.
- TEDDLIE, Ch.; REYNOLDS, D. y SAMMONS, P. (2000). «The Methodology and Scientific Properties of School Effectiveness Research», en Ch. TEDDLIE y D. REYNOLDS (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press, pp. 55-133.
- TYLER, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, (IL): University of Chicago Press.
- (1967). «Changing Concepts of Educational Evaluation», en R. E. STACK (comp.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, n.º 1. Chicago, (IL): Rand McNally.
- (ed.) (1969). *Educational Evaluation: New Roles, New Means*. Chicago, (IL): University of Chicago Press.