

# Programa Educativo y Modelo de Evaluación. Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica - Fundar<sup>1</sup>: Una Propuesta de Sistematización

## Educational Program and Assessment Model. Interactive Program for the Development of the Elementary Education - Fundar: A Proposal of Systematization

Jorge Sanhueza\*, Blanca Cuadrado y Graciela Lucchini  
Fundación Educacional Arauco

A partir del análisis del contexto educacional que ha caracterizado las políticas de desarrollo social en los últimos años, se sistematiza uno de los programas educativos que la Fundación Educacional Arauco ha desarrollado desde 1991. Para presentar la sistematización, se realiza un análisis de la situación en relación a las variables que inciden en la calidad de la educación y se propone el modelo de programa educativo y el modelo de evaluación que se ha desarrollado para dar cuenta de los principales resultados que se busca alcanzar en la intervención. La sistematización lograda, constituye una reflexión y análisis de la práctica y del trabajo que se ha llevado a cabo con el sistema municipal de educación básica, en comunas de altos índices de pobreza.

From an overview of the educational context that has characterized social development policies in the last few years, this article presents the systematization of one of the educational programs that Arauco Educational Foundation has implemented since 1991. An analysis of the situation considering the variables that affect the educational quality and a proposal of an educational program model and its assessment model that has been constructed to point out its main achievements, are the central components of the discussion. Its results bring out a reflection of the practice and work that have been carried out in the public elementary educational system, within counties of high rates in poverty.

### Introducción

La intervención en educación, como cualquier intervención enmarcada en el contexto de la política social, puede ser comprendida desde distintos ángulos, tanto desde la perspectiva de los usuarios destinatarios o beneficiarios de la misma, como desde la perspectiva de las instituciones o los organismos ejecutantes, sin contar las miradas de quienes se encuentran mediando entre unos

y otros. Justamente, la necesidad de distinguir perspectivas de análisis, así como la de diferenciar niveles de intervención (de acuerdo a su magnitud y a los grados de implicancia) ha llevado a los planificadores sociales a diferenciar entre una política, un plan, un programa y un proyecto (Fullan & Stiegelbauer, 1997).

Así como las políticas constituyen la definición macro que se pretende realizar, los planes constituyen el primer nivel específico del llamado ciclo de la planificación, en cuanto concretizan acciones prioritarias para la implementación de la política. Por su parte, los programas pueden ser definidos como una línea de acción para un sector específico.

Un programa, entonces, supone la interrelación dinámica de objetivos específicos, consistentes entre sí, pertinentes a los problemas que se intenta resolver, que involucra la participación y compromiso de los actores, y que ocurre en un tiempo y lugar determinados.

En educación, los programas pueden ser defini-

\* Jorge Sanhueza, Escuela de Psicología, Universidad Adolfo Ibáñez.

La correspondencia relativa a este artículo deberá ser dirigida a los autores. Fundación Educacional Arauco, Pérez Valenzuela 1634, Providencia, Santiago-Chile. Fono: (562) 2351752. E-mail: fundacion@arauco.cl

<sup>1</sup> La Fundación Educacional Arauco (Fundar) es una institución privada sin fines de lucro, dependiente de la empresa Celulosa Arauco y Constitución S.A, que ha desarrollado distintos programas educativos especialmente en las comunas de la Provincia de Arauco. Desde 1991, ha capacitado a 1.082 profesores o agentes educativos de 152 escuelas o centros de atención, en 9 comunas, favoreciendo indirectamente a más de 25.000 niños.

dos como planes sistemáticos de intervención, específica e intencionalmente elaborados, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica. Dada la naturaleza del objeto de intervención, así como su propia dinámica, los programas educativos vienen definidos por su complejidad, dificultad, duración, procesualidad y por su mantenimiento y transferencia. Según Pérez-Juste (1992, citado en Martínez, 1997) estas características se fundan en los siguientes aspectos:

- *Complejidad*: al poner en juego una compleja variedad de elementos organizativos, orientadores, didácticos, adecuados a las necesidades de los sujetos, integrando, de un modo armónico, diferentes saberes multidisciplinares. Esta complejidad exige la integración de los programas educativos en los Proyectos Educativos del centro, para lograr colaboración personal, lo que redundaría en su eficacia.
- *Dificultad*: referida a la implementación de los programas por suponer una traducibilidad de conceptos mentales en actividades dirigidas a lograr las metas del programa.
- *Duración*: la consecución de las metas de los programas requiere contar con tiempo suficiente para desarrollar y afianzar los cambios de mejora perseguidos, ya sea de habilidades, actitudes o comportamientos, contando, siempre, con la colaboración de los docentes. Todo ello exige una observación del desarrollo de procesos.
- *Procesualidad*: consistente en la traducibilidad de las metas de los programas en la implementación de los mismos, poniendo especial atención a la adecuada interpretación de los fines pretendidos por los programas.
- *Mantenimiento y transferencia*: el verdadero sentido de los programas se orienta a la posibilidad de mantener los logros del mismo y a transferirlos a otros ámbitos y actividades del sujeto, contribuyendo a su formación intelectual y a su madurez y autonomía personal” (p. 224).

El Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica (PIDEB), desarrollado por Fundación Educacional Arauco (*Fundar*), intenta asumir estas características, adecuándolas al diagnóstico específico de la realidad educacional en las comunas en las que se implementa.

Para comprender su particularidad, en la presente sistematización se presenta el modelo del programa y de la evaluación del mismo que se ha desarrollado durante los 13 años de historia de *Fundar*.

## Análisis de Situación

Como toda intervención educacional, el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica (PIDEB), se sustenta en un análisis de la política educacional y en un modelo del problema que busca resolver.

### *El Análisis del Contexto: Principios y Énfasis de la Política Educacional en Chile*

En Chile, a partir de 1990, se ha avanzado con fuerza y recursos en nuevas políticas educacionales. Éstas han buscado una mejoría de la calidad de los procesos y resultados educativos y han intentado conseguir la equidad (García-Huidobro, ed., 1999).

En 1990, se creó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P-900), que propuso, a través de una acción focalizada, elevar el rendimiento en las escuelas básicas gratuitas ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana.

También el gobierno propuso a partir de 1992, un programa financiado por el Banco Mundial: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE). Este programa centró su acción, entre otras, en la Educación Preescolar, la Educación Básica, y la Educación Media.

“...Proporcionar una formación general de calidad para todos, reformar y diversificar la educación media, fortalecer la profesión docente, otorgar mayor autonomía y flexibilidad a la gestión escolar, entregar más información pública sobre sus resultados para tener escuelas efectivas y aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional”, fue la descripción del Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (1994, p. 138), al emitir el informe técnico que sentó las bases de la modernización de la educación en el país.

A partir de entonces, la Reforma Educacional ha realizado enormes esfuerzos técnicos y económicos entregando a la comunidad educativa el nuevo currículum y sus respectivos planes y programas para la Educación Preescolar, Básica y Media; fortaleciendo por diferentes vías la profesión docente; ampliando la Jornada Escolar para aumentar el número de horas de clases; afianzando los Programas de Mejoramiento Educativo; y aumentando la focalización de los programas de nivelación a las escuelas más desventajadas.

Desde enero de 1996 hasta la fecha, a través de diferentes decretos se han formulado y adecuado los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO) y las normas generales para la aplicación de los nuevos planes y programas de la Enseñanza Preescolar, Básica y Media. Este cambio curricular, se ha estado discutiendo y reformulando en estos últimos seis años, habiéndose capacitado a un gran número de docentes en estos programas.

Adicionalmente, en los últimos años, se han hecho progresos significativos en cuanto a remuneraciones, y se ha intentado agregar asignaciones por perfeccionamiento y premios de desempeño.

Se han asignado recursos a universidades públicas y privadas, para proyectos de mejoramiento de la calidad de la formación inicial docente, y se han creado becas para incentivar a alumnos de excelencia a ingresar a carreras de pedagogía.

Durante el año 2001, se realizaron consultas a gran número de docentes para debatir el Marco de la Buena Enseñanza, el que será base para la futura y muy debatida evaluación de los educadores. En ese contexto en el año 2002, en forma inicial, sólo 1.939 maestros aceptaron ser evaluados, siendo aprobados y recibiendo una asignación de excelencia sólo 313 de ellos. Esto da cuenta de la imperiosa necesidad de continuar los esfuerzos públicos y privados de capacitación docente.

Respecto de la extensión de la jornada, en noviembre de 1997 se promulgó la ley que aumenta el número de horas semanales de clases. A pesar de los problemas de esta medida, en el 2002, el 75% de los establecimientos subvencionados del país, se han incorporado a la Jornada Escolar Completa (JEC), aumentando significativamente sus horas de clases.

Para apoyar la implementación de la Reforma, el Ministerio de Educación, ha continuado apoyando el desarrollo de los diversos programas y está insistiendo, en este último período, en la focalización de los esfuerzos públicos y privados en las escuelas en mayor desventaja, así como en los temas de mayor relevancia, como la lectura inicial temprana, la escritura y la matemática (Campaña LEM).

En el último balance de la gestión Ministerial (Ministerio de Educación, 2002), se propone como metas futuras para la educación Básica y Media, entre otras: aumentar a 12 años la escolaridad mínima y gratuita para todos los chilenos, propuesta que ya fue aprobada en el Congreso; aumentar la retención escolar a través de becas y mejoras de internados; aumentar el plazo y mejorar la gestión para la

implementación de la ampliación de jornada escolar y reducir, para el 2005, a la mitad los aprendizajes deficientes de los niños del primer ciclo de enseñanza básica a través de la campaña LEM.

El Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2003a) en esta misma línea, ha tomado la decisión de flexibilizar el decreto 511, en lo que se refiere a la promoción automática en 1º y 3º básico, permitiendo la reprobación, en situaciones excepcionales, de alumnos que tengan un retraso muy significativo en lectura, escritura y/o matemática.

Los efectos de la implementación de los programas de mejoramiento, han sido evaluados a través de los sucesivos SIMCE y con otros Sistemas de Medición Internacional, como el de Matemática y Ciencia (TIMMS).

Las miradas más críticas y pesimistas indican que todos los esfuerzos han sido inútiles y no se percibe ningún progreso. Se han escrito innumerables artículos de prensa, no siempre bien documentados, dando cuenta de desaliento generalizado respecto al progreso educacional del país.

Por otra parte, centros de estudios del país han hecho análisis más rigurosos respecto a la Reforma y sus resultados. Entre ellos, los análisis del Centro de Estudios Públicos –CEP– (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001) y del Instituto Libertad y Desarrollo (Santander, 2002), han planteado que los indicadores de calidad existentes en nuestro país han dejado en evidencia la preocupante situación en que se encuentra aún la enseñanza en las escuelas.

Los autores de dichos análisis hacen notar que el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), muestra diferencias importantes entre los establecimientos particulares y aquellos que reciben financiamiento público, sean particulares o municipales.

El análisis destaca que el promedio alcanzado en los últimos SIMCE por las escuelas municipales aún se encuentra muy por debajo del promedio nacional de 250 puntos. Las particulares, por su parte, muestran resultados superiores a éste, especialmente aquellas sin financiamiento público, que tienen puntajes sobre el promedio nacional.

Una característica adicional que preocupa a los diferentes analistas es que la medición del año 2000 incluye información referente a características socioeconómicas de los alumnos que participaron. En ella se puede ver que los grupos de ingresos medios y bajos son los que alcanzan el menor rendimiento en todas las materias evaluadas. Los indicadores señalan relación con la falta de involucramiento de

los padres, nivel de formación de la madre, formación de los profesores, problemas de gestión en las escuelas, entre otros.

Por otra parte, se agregan a esto, los análisis del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), que evalúa el rendimiento de los alumnos de 8° básico en una serie de países. El estudio, ubicó a Chile en el lugar 35 entre 38 países con resultados muy por debajo del promedio internacional. No se debe desconocer, sin embargo, que pocos países en desarrollo aceptaron el desafío de esta medición.

También se suma a estos datos la información respecto a otros indicadores, como los que analizan Eyzaguirre y Le Foulon (2001) que reportan que: la educación parvularia, en las áreas de pobreza, no está preparando cognitivamente a los niños para entrar a primero básico; que en historia y geografía un 45% de los alumnos de 8° básico tiene falencias graves; y que en el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE) queda en evidencia que un 40% de los niños de 3° y 4° básico no comprenden bien lo que leen y un 85% no puede aplicar los conceptos matemáticos aprendidos para resolver problemas de la vida diaria.

En lo que se refiere a la Prueba de Aptitud Académica para ingresar a la Educación Superior, este estudio consigna que en Matemática más del 60% de los alumnos no contestan correctamente la mitad o más de las preguntas planteadas y en el área verbal se informa que los alumnos recién egresados que se inscriben en la prueba, un 50% no logra responder correctamente más de un tercio de la prueba.

Según las conclusiones de los análisis realizados por el CEP (Eyzaguirre & Le Foulon, 2001), se hace evidente la urgente necesidad de introducir cambios a la Reforma Educacional propuesta sobre el mejoramiento de los estándares de calidad.

Una mirada complementaria a este crítico pero realista estudio de resultados, tiene que ver con la percepción y análisis de los principales gestores de la Reforma Educacional Chilena, fundamentalmente el MINEDUC, los municipios, y las corporaciones, fundaciones e investigadores que están directamente involucrados en áreas de mayor pobreza donde hay escuelas municipales urbanas o rurales.

Aún en este contexto de déficit, estos actores perciben un progreso enorme y sostenido en diferentes elementos definidos como *básicos*, *cruciales* y *anteriores* a todo cambio posible en el rendimiento escolar: en infraestructura caminera, que ha faci-

litado el acceso de los niños a sus escuelas; en infraestructura de los establecimientos, que ha permitido tener salas de clases y servicios dignos para niños y profesores y en muchos casos aumento de tamaño de infraestructura definitiva que ha permitido la extensión de la jornada. Por otra parte, desde los profesores, se reconocen profesores más informados, capacitados en las temáticas de la Reforma, interconectados a través de redes computacionales y cuyos sueldos han aumentado en promedio en un 156% real desde 1990.

Como se ha planteado desde el Ministerio de Educación (2003b), no podemos olvidar que hace 30 años, sólo 35 de cada 100 niños terminaban la enseñanza básica; hoy lo hace 99 de cada 100. Los abuelos de hoy tienen en promedio 6,4 años de escolaridad; los padres 9,3, mientras que los jóvenes hasta 34 años alcanzan 11,3 años de estudio. En estos diez años se han aumentado 200 horas de clases anuales para un niño, al aumentar la jornada escolar. De los millones de niños que hoy están en escuelas y liceos muchos de ellos serán la primera generación de su historia familiar en cruzar el umbral de la escolaridad completa.

Por otra parte, las subvenciones han subido tres veces su valor, y la retención de niños en la escuela ha aumentado en 36.000 niños. Todas las escuelas han recibido bibliotecas, textos y materiales didácticos.

En datos aún más macro, el Ministerio de Educación (2003c) informa de los buenos resultados que obtuvo Chile en el estudio sobre Financiamiento de la Educación: Inversiones y Rendimientos, realizado por UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD)<sup>2</sup>, que analiza el impacto de la inversión educacional tanto desde el punto de vista de las personas como de los países.

Desde el punto de vista de su capital humano, Chile aparece en segundo lugar en este estudio, superado sólo por Jordania, y en primer lugar entre los países latinoamericanos, con una escolaridad promedio de 9,9 años en la población de entre 15 y 64 años de edad.

Otra de las conclusiones de este estudio, es que la educación tiene un impacto positivo en relación a la participación en la fuerza de trabajo en Chile, es-

<sup>2</sup> La investigación forma parte del Proyecto de Indicadores Mundiales de Educación (World Education Indicators, WEI) que pretende dar una visión global de los sistemas educacionales en el mundo. Chile participó junto a otros países en desarrollo.

pecialmente en las mujeres. Además, se concluye que el país está haciendo un gran esfuerzo en inversión educacional: un 7,2% del Producto Interno Bruto (1999), lo que superó la meta que se propuso la Comisión Brunner (Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena, 1994).

Por otra parte, Chile muestra la más alta inversión privada en educación entre los países que participaron en el estudio. Mientras el promedio es de un 28% en esta área, Chile llega a un 44,9%, prioritariamente en la enseñanza superior.

Seguir avanzando en los programas ya iniciados y mejorar las deficiencias detectadas, es un enorme desafío, del que ningún miembro de la comunidad nacional, puede eximirse. Es en este contexto que se siguen justificando y validando todas y cada una de las acciones de apoyo que han emprendido o pueden emprender las instituciones privadas que se interesan por el desarrollo de la educación.

### El Análisis del Problema

Las distintas experiencias de Fundar, le han permitido reconocer y relacionar diferentes variables que inciden en el proceso educativo, pudiendo fortalecer o desmejorar los resultados educativos de un grupo de niños, una escuela o una comuna. Estas variables se asocian fundamentalmente a los profesores, a las escuelas en sí mismas (y aquí incluimos la gestión directiva y la influencia o relaciones con el sostenedor), y a los niños y sus familias.

No obstante las revisiones realizadas por distintos autores tienden a dar una mayor atribución a las variables del niño<sup>3</sup>, en el análisis descriptivo realizado por *Fundar*, se ha puesto énfasis en la caracterización de aquellos factores causales asociados a los profesores y a las escuelas. Este análisis no pretende ser exhaustivo ni excluyente, y ha sido sistematizado a partir de la experiencia de *Fundar* y a las revisiones realizadas de diversas investigaciones (Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart & Vizcarra, 2000; Casey, 2001; Craig, Kraft & du Plessis, 1998; Eyzaguirre, 1998; Nault & Léveillé, 1997; Sancho, Arancibia & Schmidt, 1998; Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll & Lagerweij, 1996). En

el análisis, no se pretende calificar las variables involucradas, sino sólo dar cuenta de aquellas más significativas para el marco de la intervención que el programa desarrolla.

El análisis, que se puede observar en la Figura 1, da cuenta de que las variaciones en la calidad de la educación, podrían estar siendo condicionadas por un conjunto de variables de los profesores.

#### *Variables de los Profesores*

*Asociadas a su formación y al ejercicio profesional.* Nivel de formación (mejor o menor calificación profesional, –profesores de nivel universitario o regularizados–) y experiencia laboral; metodologías pedagógicas; conocimiento de los programas vigentes, y gestión de clase (planificación, organización y desarrollo de la clase –clima efectivo y afectivo de la clase–).

*Asociadas a sus características personales.* Autoestima y características personales; estilo atribucional; expectativas de autoeficacia; motivación de logro; actitud hacia la tarea y hacia el grupo o equipo de escuela.

#### *Variables Asociadas*

Dentro de las variables asociadas a la escuela, se destacan las siguientes:

*Asociadas al proyecto educativo.* Definición de objetivos, metas y acciones.

*Asociadas a la dinámica del sistema escolar.* Trabajo en equipo; dinámica de liderazgo; sentido de equipo; toma de decisiones; dinámicas de resolución de problemas; clima escolar; normas de convivencia; gestión en función de la calidad (centralidad del eje pedagógico); sistema de evaluación.

*Asociadas a la implementación.* Infraestructura; materiales pedagógicos (material didáctico, bibliotecas, textos escolares).

*Asociadas a la estructura organizacional.* Redes de comunicación y sistema de participación de los padres y la comunidad; organigramas; distribución del tiempo (administrativo v/s pedagógico) y de las tareas.

*Asociadas al director.* Tipo de liderazgo y estrategias de resolución de conflictos; consideración de las motivaciones de los profesores en la asignación de tareas; orientación de la tarea (técnico v/s administrativo) y capacidad de influencia.

*Asociadas al sistema de dependencia de la escuela.* Relación de dependencia (MINEDUC - sostenedor); nivel de autonomía (toma de decisiones).

<sup>3</sup> En la investigación realizada por Marzano (2000, citada en Brunner y Elacqua, 2003), se plantea que la revisión de la literatura lleva a concluir que un 80% de la varianza en los logros de aprendizaje mostrado por los alumnos se debe principalmente a características de los estudiantes, en particular el entorno del hogar del cual provienen y el conocimiento previo adquirido.

*Variables Asociadas a los Niños y su Entorno*

Finalmente dentro de las variables asociadas a los niños y a su entorno que pueden incidir en los problemas de calidad de la educación y en sus consecuencias, son particularmente relevantes, las siguientes:

*Asociadas a los propios niños.* Interés y motivación; actitud hacia el aprendizaje; atención preescolar; conocimientos previos; autoestima; aptitudes y habilidades.

*Asociadas a sus padres y la comunidad.* Estatus socio-económico (ocupación, escolaridad de padre y madre); involucramiento de los padres en la escuela;

la; valoración de la educación de padres y comunidad; identidad y legitimación de la escuela en la comunidad; pautas de crianza.

A partir del análisis de algunas de las variables que se relacionan con la calidad de la educación y asumiendo que cada escuela, así como cada comuna, presenta fortalezas y debilidades tanto en las variables causales o condicionantes, como en las manifestaciones o consecuencias de la calidad educacional, la priorización de aquellas condiciones en las que se puede incidir, permite jerarquizar los ámbitos y las metas de intervención que se asumen en el PIDEB.

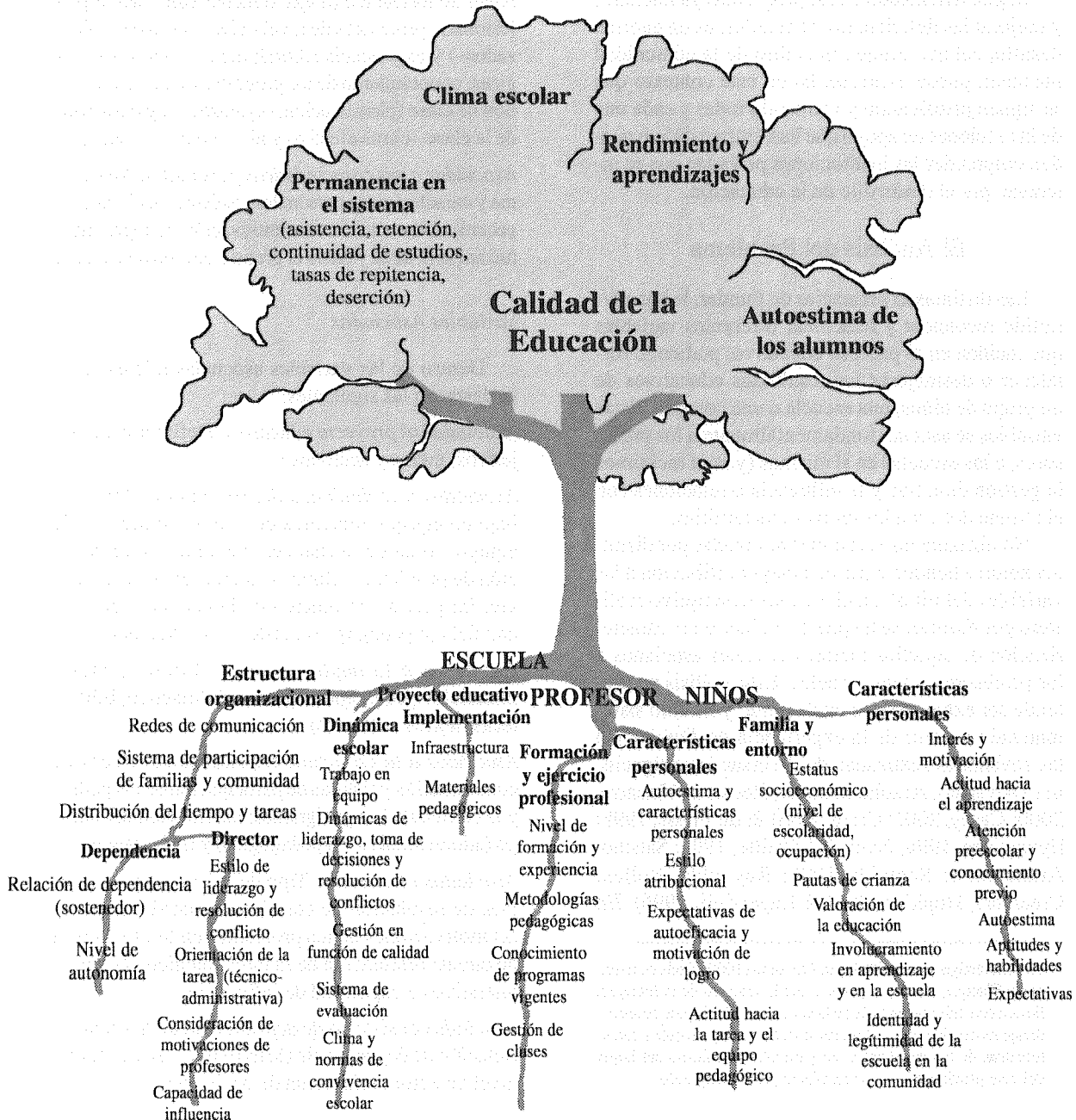


Figura 1. Árbol del problema.

## Modelo de Solución: Programa Educativo PIDEB

Teniendo en consideración el contexto en el cual se sitúa el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica Programa (PIDEB), el análisis particular del problema de la calidad de la educación que se ha sistematizado, se plantea una revisión de los objetivos y la manera cómo el programa busca contribuir a la solución del problema. El modelo de intervención que se ha desarrollado, es el fruto de una acción-reflexiva (Schön, 1983) de un equipo profesional que se ha ido consolidando durante los más de 10 años de experiencia.

### *Algunos Datos de la Historia del Programa*

En 1990, con el objetivo de aportar al desarrollo de la calidad educativa en sectores de mayor pobreza y bajos logros educativos a través del perfeccionamiento docente, el equipo de profesionales de Fundación Educacional Arauco (*Fundar*) diseñó el Programa Interactivo para la Educación Básica (PIDEB). La idea fue focalizar los recursos en un modelo replicable de capacitación docente de excelencia que posibilitara que la continuidad de los logros no dependiera de una mantención de recursos económicos, sino de la capacidad y la fuerza con que la comuna y el equipo pedagógico de cada escuela siguieran trabajando. El Programa estaba dirigido a la educación básica y a todos los profesores y equipos directivos de las escuelas municipalizadas de una comuna y se buscaba beneficiar, a través de ellos, a un mayor número de niños.

El PIDEB fue implementado por primera vez en la comuna de Arauco, 1991-1994, donde se trabajó con 22 escuelas rurales municipalizadas y alrededor de 100 profesores. A partir de los logros obtenidos, y considerando las realidades sociales y educativas observadas en otras comunas de la provincia de Arauco, se replicó esta experiencia en Cañete, 1995-1998, participando 23 escuelas y 131 profesores, y en Tirúa, 2000-2002, intervención que se encuentra en etapa de evaluación y seguimiento y que involucró a 17 escuelas y cerca de 100 profesores. En cada una de estas comunas, las escuelas y profesores beneficiados atienden anualmente alrededor de 2.000 niños.

Este modelo educativo de perfeccionamiento docente, así como su modelo evaluativo, ha ido siendo adaptado de acuerdo a los cambios en el contexto nacional de la educación (políticas educa-

les), a la realidad de cada una de las comunidades en que se ha implementado, y por supuesto, de acuerdo a la experiencia adquirida a lo largo de estos años de trabajo. Sin embargo, ha mantenido un modelo y estructura común, lo que permite ser replicado en otras realidades y momentos.

### *Los Principios en los Cuales se Sustenta el Modelo de Intervención*

Para responder al análisis del problema que se ha realizado, así como para dar cuenta de los objetivos que se pretende alcanzar, el PIDEB define un modelo de intervención con las siguientes características:

- El programa se inserta en la comunidad, aunando los esfuerzos de la empresa privada, del equipo técnico a cargo del programa, los profesores de las escuelas participantes y la municipalidad a nivel de su Departamento de Educación Municipal (DEM) y trabajando coordinadamente con organismos del Ministerio de Educación como la Dirección de Educación Provincial (DEPROV), sus supervisores y con sectores comunitarios.
- El programa sólo se desarrolla si hay acuerdo comunal de participar en él. Si es así, se trabaja con un grupo de escuelas que tienen una relación comunal, más allá de la diversidad de escuelas de que se trate: escuelas tradicionales (un profesor un curso) y escuelas combinadas (escuelas uni, bi o tridocentes).
- Es además requisito del programa, el que participen todos los miembros del equipo docente: directores, directivos superiores, profesores jefes y de asignatura de 1° a 8° básico, educadoras de párvulos y psicopedagogos, participan por igual. Se capacitan juntos todos los profesores de cada escuela y todas las escuelas de la comuna incluidas en el programa. La participación y la permanencia en el programa se logran a través de un *compromiso* establecido por el director y los profesores de su escuela. Estas características permiten que se cree mística y metas compartidas, fortalecimiento de las relaciones humanas, objetivos y experiencias comunes, lenguaje técnico conocido por todos, todos factores fundamentales para una buena capacitación.
- Otra de las características esenciales del programa, es que se trata de una capacitación en servicio, que se realiza en los lugares de trabajo de los participantes. Las actividades se llevan a cabo en las escuelas mismas, o en locales comunita-



- rios de la ciudad o pueblo que centraliza las actividades de educación de la comuna. Este perfeccionamiento va al lugar de trabajo de los profesores, desarrollándose durante un período prolongado de tiempo, generalmente de tres a cuatro años, en diferentes etapas, a fin de capacitar y de realizar un seguimiento y lograr una transferencia real de las innovaciones pedagógicas a la sala de clases.
- Se busca entregar a los participantes información y múltiples instancias de reflexión e interacción, que los haga tomar conciencia de la realidad de la comuna en lo que se refiere la educación, de la importancia que esto tiene para la vida posterior del niño, para su familia y para el país; de la responsabilidad que les cabe y de la capacidad que tienen para mejorar la situación; de manera tal que esta información los movilice, los motive y los comprometa más allá del mero cumplimiento de tareas como funcionarios de un establecimiento.
  - Los contenidos de la capacitación se refieren a destrezas básicas y a autoestima, que son habilidades indispensables en cualquier aprendizaje y para cualquier contenido. Es decir, se busca lograr que los profesores mejoren sus conocimientos y estrategias para que los niños confíen más en ellos mismos, manejen adecuadamente el lenguaje oral, la lectura, logren comprender lo que leen, se expresen más y mejor verbalmente y por escrito, y que hagan mejor uso del razonamiento lógico matemático.
  - Los contenidos de la capacitación también se orientan a apoyar diversos ámbitos del quehacer pedagógico de la escuela, entregando estrategias para reforzar el liderazgo pedagógico de los directores, explicitar y delinear los objetivos del curriculum escolar y su operacionalización a través del plan anual de educación municipal comunal (PADEM) y del proyecto educativo institucional (PEI) que se desarrolla al interior de las escuelas. Se trabaja también desarrollando sistemas de evaluación, de apoyo a niños con diversas necesidades educativas y reforzando el trabajo escuela-comunidad.
  - Durante todo el programa se van estableciendo fuertes relaciones personales con aquéllos que participan en él, tejiendo una red de vínculos con cada una de las personas de las diversas instituciones comprometidas. Se busca activamente establecer un estilo de relación personal afectuoso y horizontal, y que cumpla rigurosamente con lo planificado como una forma de respeto a los destinatarios. Este estilo se promueve entre los miembros del equipo a cargo, y entre éstos y los distintos participantes, se valora el aporte de cada persona, se favorece una comunicación directa, un clima de trabajo ameno y relajado, pero con exigencias claras de trabajo.
  - En este proyecto se evalúa rigurosamente el desarrollo del programa mismo y su impacto en los niños, y su efecto en los profesores y en las escuelas<sup>4</sup>. Los resultados de la evaluación se entregan a los distintos involucrados, haciéndolos partícipes de los análisis e interpretaciones de la información. Por otra parte, dada la importancia de la actividad de evaluación dentro del quehacer pedagógico se capacita también a los profesores para evaluar a sus alumnos.
  - El programa aporta material pedagógico a los profesores y a las escuelas en las áreas de lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático y autoestima. Como una parte central del apoyo se considera la implementación de bibliotecas para apoyar a los alumnos de kinder a 8º año y una biblioteca profesor en cada escuela. Los materiales pedagógicos se entregan con una adecuada capacitación, que intenta cautelar su mejor aprovechamiento. El programa no contempla aportes de infraestructura física para las escuelas.
- Estas características se dan en un contexto que les significa a los profesores participar en un programa de perfeccionamiento sin costo para ellos y con un alto número de horas de perfeccionamiento docente reconocidas por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

### *Análisis de Objetivos*

A partir de las dimensiones y variables asociadas a la calidad de la educación en una población determinada, y reconociendo los límites y posibilidades del Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, se ha querido asumir como marco de referencia de la intervención, el modelo del marco lógico, que vincula el desempeño o resul-

<sup>4</sup> Los informes finales de los resultados obtenidos en los programas de Arauco y Cañete han sido editados por Fundar al término de cada uno de ellos. Los resultados de esta experiencia en Tirúa serán entregados a la comunidad a fines del 2003, y el informe final será editado con posterioridad.



tados de la acción tanto en los procesos de planificación, diseño, ejecución, monitoreo y cierre de los proyectos o programas (Banco Interamericano de Desarrollo, 1997)<sup>5</sup>.

Desde este modelo de planificación, se distinguen los objetivos de acuerdo a los resultados que se busca alcanzar. De este modo, a los resultados que se asocian a la solución del problema en los últimos beneficiarios de la intervención, se les denomina objetivo de impacto o de desarrollo; a los efectos en el grupo con el que se trabaja directamente, se les denomina objetivo inmediato; y a los resultados que los equipos de trabajo pueden asegurar en quienes participan directamente de los programas, se les denomina productos que tiene la intervención, y se organizan por componentes, es decir por las líneas de acción que tiene el programa.

A partir de esta lógica, y en consideración con el modelo de problema que se ha presentado, los objetivos en torno de los cuales se organiza el PIDEB<sup>6</sup>, son los siguientes:

#### *A Nivel de Objetivos de Impacto*

Los alumnos de enseñanza básica de las escuelas municipalizadas de.... han mejorado su nivel de destrezas básicas, especialmente en las áreas de lenguaje oral y escrito, y en razonamiento lógico-matemático, y han mejorado su autoestima.

#### *A Nivel de Objetivo Inmediato*

Los profesores de las escuelas básicas municipalizadas de....., han mejorado su gestión pedagógica, sus actitudes pedagógicas y estilo atribucional y su nivel de autoestima.

Las escuelas básicas municipalizadas de....., han mejorado la calidad educativa, a través de un mejoramiento de su organización y funcionamiento.

<sup>5</sup> A diferencia de otros modelos más clásicos de planificación, los modelos de análisis lógicos, priorizan la operacionalización de las metas y objetivos, definidos como resultados de la intervención, asumiendo indicadores y verificadores observables y medibles empíricamente, del mismo modo que aíslan las variables o factores intervinientes que pueden condicionar el logro de los resultados comprometidos.

<sup>6</sup> Considerando los lineamientos de la planificación orientada por objetivos o Marco Lógico de proyectos, cada uno de estos objetivos ha sido operacionalizado y cuenta con indicadores verificable objetivamente.

#### *A Nivel de Productos por Componente*

*Componente 1.* Capacitación de Profesores: Directivos y profesores de las escuelas de la comuna de..., han sido capacitados en destrezas básicas y autoestima, en metodologías de trabajo pedagógico, en evaluación de logros, y en gestión escolar.

*Componente 2.* Desarrollo organizacional escolar: Escuelas básicas de la comuna de... se han fortalecido organizacionalmente a través del liderazgo académico de sus profesores, de un mejor clima laboral y trabajo en equipo de los docentes, y de un mejoramiento de su implementación pedagógica, y un mejor liderazgo directivo.

Desde el análisis que se puede realizar de los objetivos del Programa, éste puede ser definido como un programa de capacitación docente y de fortalecimiento organizacional.

### Las Modalidades de Intervención

En la etapa de capacitación del Programa, que tiene una duración de 3 a 4 años, se plantean siete modalidades o instancias de trabajo independientes, pero interrelacionadas y complementarias entre sí, que permiten, con una presencia al menos mensual del equipo docente de Fundar a lo largo de toda la intervención, abarcar los diferentes objetivos planteados.

Estas modalidades<sup>7</sup>, se han ido adaptando de acuerdo a las realidades comunales y a los procesos de intervención mismos, de acuerdo a las necesidades y características de los profesores y de la realidad de las escuelas participantes. Éstas se definen como:

#### *Jornadas de Capacitación*

Cursos intensivos de actualización profesional y la entrega de nuevos contenidos y metodologías en los contenidos básicos del programa, complementado con la entrega de textos. Estos contenidos son entregados en terreno por docentes expertos en cada uno de los temas, en línea con las directrices del Ministerio de Educación.

#### *Reuniones Mensuales*

Involucran a todos los participantes en reuniones periódicas que tienen por objetivo consolidar,

<sup>7</sup> La descripción detallada de las modalidades de intervención puede encontrarse en Marchant, Prats, Lucchini, Recart & Torretti (1998) y Marchant, Lucchini, Prats, Recart & Torretti, (2000).

reforzar y complementar los contenidos tratados a través de las Jornadas, dándole continuidad al Programa. Una importante línea de acción que se ha incorporado a esta modalidad, son clases demostrativas, realizadas con niños de las mismas escuelas en las que se trabaja, que profundizan en el tema de la clase efectiva desde una perspectiva práctica.

#### *Talleres de Apoyo Pedagógico (TAP)*

Instancia de trabajo y de reflexión conjunta entre el equipo docente del programa y los equipos pedagógicos de dos o tres escuelas que se agrupan por tener realidades similares, en torno al tema de la gestión pedagógica en cuanto a la comprensión y elaboración del proyecto escuela y al trabajo en la cadena de planificación. Esta modalidad permite que los profesores se visiten entre escuelas de su propia comuna y que docentes hagan de anfitriones de sus propios pares.

#### *Apoyo en Psicología Educacional (APE)*

Instancia de desarrollo de destrezas específicas en alumnos que presentan dificultades leves de aprendizaje, a través de un modelo colaborativo entre especialistas (psicólogos educacionales) y profesores (Marchant & Recart, 2000). Es la única actividad del programa que involucra el trabajo directo con alumnos, entregando a los docentes herramientas, estrategias y materiales para el trabajo, a través del modelaje de una estrategia pedagógica. Dada la realidad de las escuelas, ha sido necesario incorporar también una estrategia de trabajo paralelo para

los niños que no presentan dificultades, elaborándose fichas complementarias que permiten el trabajo autónomo del resto de los niños mientras el profesor trabaja con el grupo de niños que presentan dificultades leves similares.

#### *Reuniones de Directores*

Involucran sólo a los Directivos y Profesores Encargados de las escuelas participantes, si bien ellos participan además activamente en toda la capacitación junto a los profesores. Esta modalidad plantea dos objetivos principales, que se refieren por una parte a la información y coordinación entre el Equipo Fundar y las escuelas, en relación al desarrollo del programa y, por otra, a la capacitación en gestión directiva. Considerando la importancia que se atribuye al rol del Director en el proceso de mejoría de los resultados educativos de un establecimiento, esta instancia permite dialogar y compartir experiencias y soluciones entre los directivos, centrándose especialmente en los objetivos pedagógicos de la escuela.

#### *Visitas de Apoyo a las escuelas*

Instancia de contacto directo entre el equipo a cargo del programa y los profesores, en su propia realidad educativa. Tiene como objetivos conocer la realidad de cada escuela, su funcionamiento, compartir inquietudes relacionadas con el trabajo de profesores y directivos y con el programa, lo que permite adecuarlo a las necesidades reales de las escuelas. Además, permite mantener los lazos establecidos con el

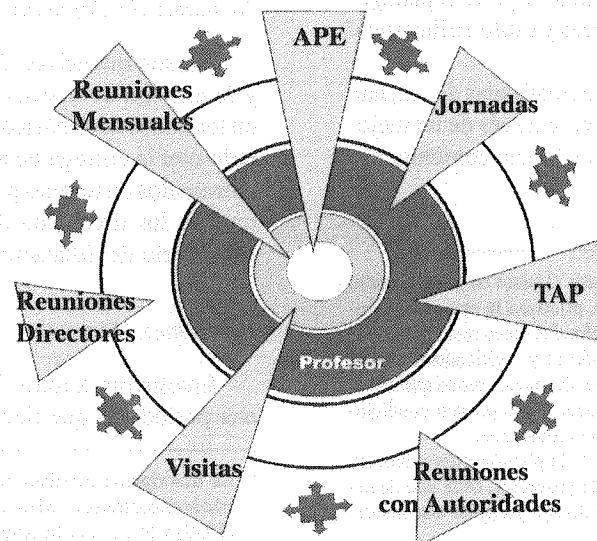


Figura 2. Modelo gráfico del Programa.

equipo Fundar a través de un contacto personal y profesional. Se ha incorporado en esta modalidad una actividad de observación y de aulas y de clases que permite que un profesor analice y reflexione, en conjunto con un profesional de Fundar, la forma de organizar y desarrollar sus clases, las estrategias y metodologías y la realidad de sus niños desde la perspectiva de los contenidos tratados en la capacitación, en una modalidad de “coaching”.

#### *Reuniones con Autoridades*

Es la única modalidad que no involucra directamente a los profesores y directores de las escuelas en capacitación. Para el desarrollo de este programa y el cumplimiento de sus objetivos ha sido fundamental coordinar y aunar esfuerzos con el Ministerio de Educación, a través de su Departamento de Educación Provincial; con las Municipalidades de cada una de las comunas, a través del Alcalde y de la acción de los Departamentos de Educación Municipal; y con otras entidades de la comunidad. Esta coordinación resulta fundamental tanto para la implementación del programa como para la continuidad de los logros. Desde esta perspectiva, se ha visto que la integración de los supervisores del MINEDUC en algunas de las instancias de capacitación, y principalmente el trabajo específico con ellos en el cierre de los programas constituye un aporte importante a la potenciación de las líneas y estrategias de acción generadas.

Estas distintas modalidades, estructuradas en torno del objetivo de impacto del programa, a saber, mejorar la calidad de la educación, interaccionan dinámicamente, permitiendo que los efectos de cualquiera de estas modalidades influya sobre las otras, potenciándolas mutua y recíprocamente. Con el objetivo de graficar estas interacciones y los distintos niveles de la intervención, el modelo del programa se asemeja a una rueda, tal como se puede apreciar en la Figura 2.

#### *Cómo Opera: Teoría del Programa*

El programa es dirigido por un equipo multidisciplinario que participó en su diseño y en su perfeccionamiento como modelo educativo y que asume un rol activo en la coordinación, puesta en práctica y evaluación de cada una de sus instancias. Este equipo, es el que mantiene el contacto permanente en las actividades comunales y con los directores y profesores a través de las diferentes modalidades de

trabajo. Este equipo es apoyado por profesionales en Santiago y en terreno.

El programa contempla tres grandes etapas de trabajo:

- Una primera de definición de la comuna donde se va a aplicar el programa, de conocimiento del terreno, de presentación del programa a las autoridades educacionales de la comuna (Alcalde, Concejales, Jefe del Departamento de Educación Municipal, Directores de las escuelas), de adecuación del programa a la realidad educacional vigente y de presentación de éste a los organismos que tienen una relación directa con su implementación (Ministerio de Educación, CPEIP, Intendencia Regional).
- Una segunda etapa de aplicación del programa de capacitación docente durante tres años, en que se implementan las diversas modalidades que permiten tener un contacto periódico, sostenido y de seguimiento permanente, y se realizan las evaluaciones iniciales e intermedia.
- Una tercera etapa de cierre y proyección, de un año. En esta última se intentan establecer formas de mantención y consolidación de los logros en el tiempo y se realizan las evaluaciones finales.

Las modalidades y las etapas del programa, pueden representarse en un esquema que grafica la “teoría del programa”, concepto que para Weiss (1975, en Fernández 1996), sintetiza la operacionalización de la intervención y los efectos que teóricamente se espera vayan ocurriendo en la implementación del mismo. Este modelo conceptual, a su vez, permite apreciar el énfasis en la gestión del programa que el equipo va poniendo en la medida que éste se desarrolla (ver Figura 3).

En el esquema presentado, puede apreciarse que las distintas modalidades ya descritas, en las distintas fases del programa, buscan generar efectos en los profesores beneficiarios de la capacitación, de manera que como equipo docente y en un clima escolar proactivo, se orienten al aprendizaje de los niños y, por ende, a una cultura organizacional procalidad de la educación.

#### *Cómo se Evalúa: Modelo de Evaluación del Programa*

Pérez-Juste (en Martínez, 1997) define el proceso de evaluación de programas como “el proceso sistemático de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable–, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado” (p. 136).

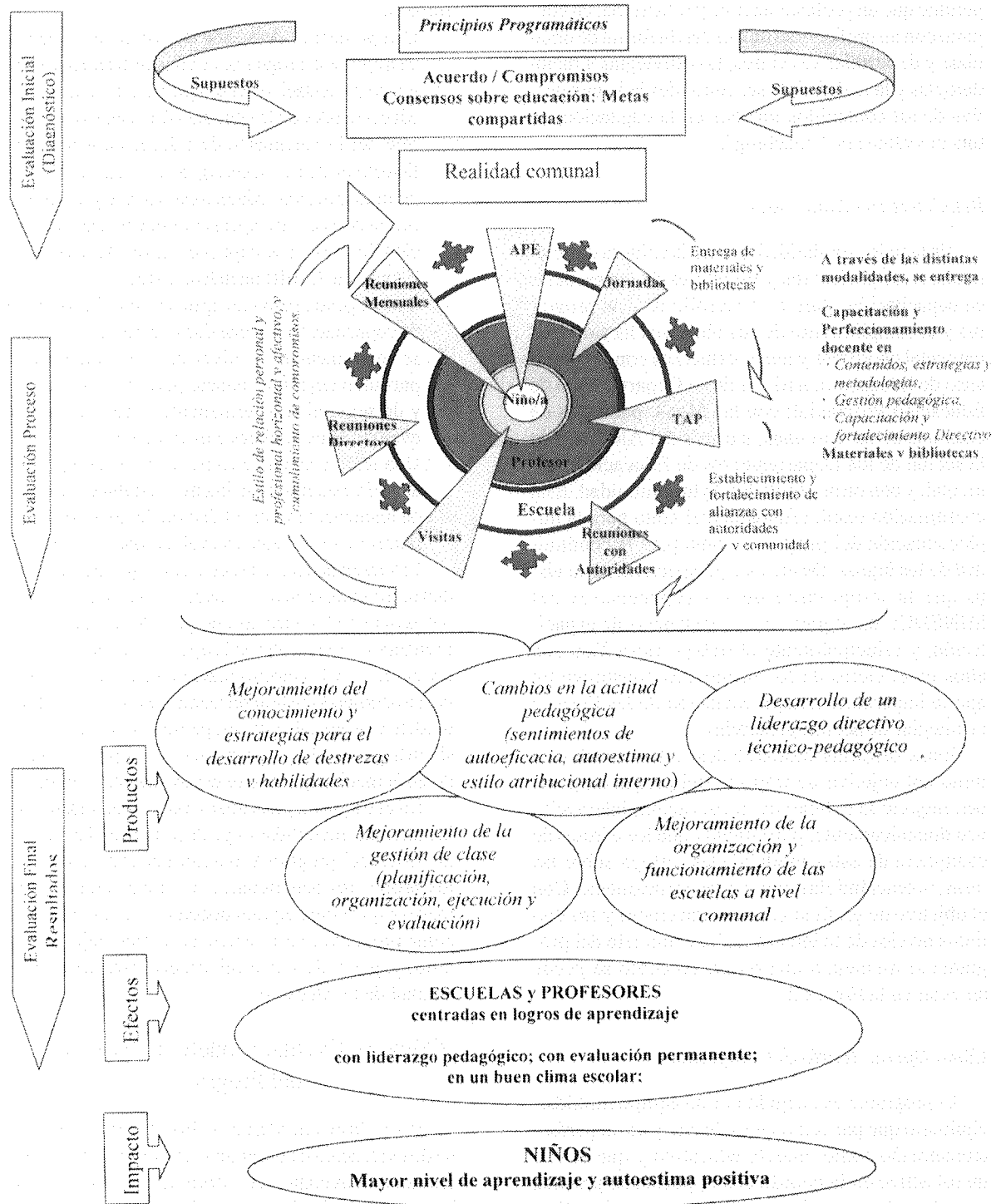


Figura 3. Modelo de la Teoría del Programa.

Desde esta perspectiva, el énfasis del proceso de evaluación se pone en el modo de hacer las cosas, asumiendo que la evaluación de programas corresponde a una investigación evaluativa. Esto significa que la evaluación “está comprometida con la investigación, básica y aplicada, además de con la práctica profesional evaluativa aplicada a un amplio rango de actividades desde el inicio del diseño del programa a la planificación de su realización, a su desarrollo, teniendo en cuenta el medio y las personas, sus resultados y las posibilidades de continuidad, reforma o expansión del programa” (Martínez, 1997, p. 43).

Pérez-Juste (1991, en Martínez, 1997) analiza las dimensiones involucradas en la evaluación de programas, cuestiones que desde la experiencia de Fundar, la interpretan profundamente. Él dice: “que sea un proceso, representa la exigencia de superar los modelos puramente sumativos, puntuales, desinstitucionalizados, centrados en esencia en la constatación y en el puro control” (p. 225). De hecho, en el PIDEB, la evaluación es una dimensión constitutiva del diseño del programa y, por lo mismo, es definida como un proceso interno, multidimensional, que procura dar cuenta tanto del proceso de intervención, como de sus resultados, y que está abierta a las nuevas demandas o exigencias que la realidad educacional nos plantea.

“Que sea sistemático, supone la necesidad de una previa planificación, en la que todas y cada una de las actuaciones y etapas se prevén y tienen su sentido en función de las metas del programa” (Pérez-Juste, 1991, en Martínez, 1997, p. 225). En el modelo evaluativo del PIDEB, las etapas de la evaluación están claramente definidas y el proceso de implementación de cada actividad evaluativa exige una rigurosa planeación.

De acuerdo a distintos autores (Smith, 1994, en Fernández, 1996), las funciones de la evaluación de los programas se relacionan con la necesidad de dar “contabilidad pública” de los gastos implicados en la ejecución de programas (“accountability”), con el objeto de conocer sus resultados y justificar la toma de decisiones, con el objeto de ayudar a la gestión de los mismos (orientando las actuaciones sobre los programas en ejecución), y con el objeto de contrastar teorías.

En el contexto del PIDEB la evaluación del mismo se encuentra orientada fundamentalmente a las tres primeras funciones: como un apoyo a la gestión del Programa, como una herramienta para la valoración de sus resultados y como una fuente para dar cuenta pública de la misión institucional que se ha definido, así como de los recursos que se ha recibido.

Adicionalmente, en la experiencia de Fundar, se ha asumido con responsabilidad la entrega y devolución de información evaluativa a los propios actores y beneficiarios del programa educativo, como respuesta a un profundo sentido ético que se ha incorporado en la concepción e implementación de la práctica evaluativa.

En virtud de tales funciones, y dada la complejidad de la intervención, la revisión teórica que se ha realizado y, fundamentalmente, la reflexión de la práctica, el modelo de evaluación que se propone ha sido denominado Modelo Evaluativo Sistemático Multidimensional.

*Sistemático*, pues la rigurosidad evaluativa con la que se desarrollan los programas de la Fundación, ha sido una característica permanente de su quehacer. Como es planteado por Fernández (1996), la sistematicidad está dada porque la investigación evaluativa, “exige la utilización de un procedimiento o proceso de examen o análisis normativo (estándar) y científico del objeto a evaluar” (p. 23). Finalmente, la sistematicidad en el Modelo, está dada porque la concepción de evaluación que se sustenta, incorpora esta dimensión como un aspecto constante y recurrente del programa, en todas y cada una de las etapas del mismo, al servicio de la toma de decisiones de los equipos de terreno, más allá de la valoración de los efectos, resultados y objetivos que el programa tenga en sus etapas finales.

Es *multidimensional*, pues la naturaleza multimodal del Programa lo exige y porque interesa focalizarse en los distintos actores o destinatarios (directos e indirectos) de la intervención. Su multidimensionalidad, además, podría verse interpretada por algunos de los planteamientos que han realizado teóricos del denominado multiplismo (Cook, 1985, en Fernández, 1996), quienes sustentan que la evaluación de programas, desde una perspectiva postpositivista, se caracterizaría por los siguientes aspectos: utilizar múltiples enfoques teóricos; probar múltiples modelos causales multivariados; plantear múltiples hipótesis rivales; establecer definiciones operacionales de las múltiples variables implicadas; plantear cuestiones valorativas procedentes de las múltiples audiencias implicadas; establecer múltiples métodos de evaluación; y realizar múltiples análisis de datos y contrastes de hipótesis.

El modelo que aquí se presenta, constituye una construcción colectiva, realizada desde la dinámica que la realidad y las intervenciones realizadas permitieron. En sus orígenes, tanto como en su actual

formulación, ha primado siempre la rigurosidad científica, un fuerte sentido ético y un profundo sentimiento de responsabilidad social, que surge desde el conocimiento y contacto en terreno de los principales actores del sistema educacional: los profesores y los niños.

De esta manera, el modelo de evaluación desarrollado por el equipo de la Fundación y perfeccionado a través de cada una de las experiencias de trabajo con las distintas comunas con las que se ha compartido anhelos, esfuerzos y confianzas, está logrando sistematizarse especialmente a partir de la formación de un área de investigación que ha asumido, desde una perspectiva de la investigación evaluativa (Martínez, 1997; Santos, 2000), la contraparte que el terreno ha demandado.

El Modelo sistematizado recoge aportes teóricos específicos realizados por autores clásicos en la evaluación de programas, especialmente, algunos de los planteamientos de Stufflebeam, Stake, Scriven, y del Marco Lógico de Evaluación de Proyectos. En su formulación definitiva, el Modelo encuentra sustento en los planteamientos de Pérez-Juste (1992, en Martínez, 1997), quién logra ordenar el proceso de evaluación de los programas en torno a momentos evaluativos (inicial, procesual y final) y en cuanto su modelo logra diferenciar las distintas dimensiones y objetos de la evaluación. En esta propuesta, en cada momento evaluativo, se ha especificado algunas dimensiones y objetos, y a partir de ellos hemos identificado preguntas evaluativas y estudios específicos que nos permiten alcanzar los objetivos de cada una de las etapas del proceso de evaluación.

El Modelo construido por Fundar, se presenta en la Tabla 1.

### Descripción General de los Estudios

Con el objeto de conocer algunas de las características específicas de los estudios que contempla el modelo evaluativo del PIDEB, y que buscan responder a las preguntas evaluativas señaladas en la Tabla 1, a continuación se describe, en términos generales, algunas de los ámbitos que abarca cada uno de los estudios.

#### *Estudios de la Evaluación Inicial*

*Estudio de descripción del programa.* El Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, constituye el eje de la intervención desarrollada por la Fundación, y si bien la descripción

del Programa se ha realizado en publicaciones anteriores (Marchant, Haeussler, Prats, Recart & Tarky, 1994; Marchant, Prats, Lucchini, Recart & Torretti, 1998), las características específicas que el programa adquiere en cada implementación, requiere una revisión de la sistematización realizada del mismo en la que se actualizan las modificaciones introducidas al programa en sí.

*Estudio de evaluación de necesidades y contexto* (Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Shinkfield, 1987). La evaluación de necesidades y contexto se refiere a una descripción de las características de la comuna en cuanto a variables sociodemográficas, y las características de cada uno de los agentes involucrados en el Programa. Se contempla una sistematización-caracterización de la realidad comunal local con la que se comienza a trabajar el año previo al inicio de actividades en la comuna, focalizándose principalmente en el ámbito de la educación municipal. Con todos estos análisis, se busca precisar la medida en que el programa constituiría un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación en la comuna.

Con esta caracterización, se espera sistematizar las necesidades a partir de las cuales se construyó la intervención, y el contexto en el cual el Programa se desarrolla. Las políticas en las que se basa la intervención; la descripción del programa (modalidades –subprogramas o componentes–, estrategias y acciones, con los objetivos que se propusieron en cada nivel y con una explicitación del “modelo de la teoría del programa”)<sup>8</sup>.

A partir de esto, se dejan de manifiesto las necesidades existentes en la comuna que hacen relevante la aplicación del Programa como un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación.

*Evaluación diagnóstica* (Stake, 1990; Stufflebeam, 1971; Stufflebeam & Shinkfield 1987). En este nivel se analizan los resultados de la evaluación que corresponde a la evaluación inicial del programa y que da cuenta de la situación inicial de los distintos actores en las áreas y aspectos en que se pretende lograr cambios a partir de la implementación del mismo. Se busca contar con información relevante para la adecuada orientación de la intervención, así como contar con referentes para la evaluación de resultados al término del programa.

<sup>8</sup> Considerando los lineamientos de la planificación orientada por objetivos o Marco Lógico de proyectos, cada uno de estos objetivos ha sido operacionalizado y cuenta con indicadores verificables objetivamente.





Continuación Tabla 1

	- ¿Cuál es la situación final de los beneficiarios?	- Evaluación de efectos del programa en los profesores
	- ¿Existe diferencias entre las evaluaciones iniciales y finales?	- Evaluación de impacto en los alumnos (grupo de seguimientos)
	- ¿Cuál es la magnitud del cambio observado que es explicada por el programa?	- Estudios de evaluación de impacto en las escuelas (cursos)
	- ¿Cuál es el impacto del programa?	- Estudio de costo-efectividad
	- Contratación	
	- Contribución	
	- Efectos e Impacto	
	- Eficacia	
	- Medida y Logros	
	- ¿Vale la pena el gasto efectuado de acuerdo a los resultados obtenidos?	
<b>FINAL:</b> El Programa en sus resultados		
	- ¿Cuánto valoran el programa los distintos actores del mismo?	- Estudios de valoración del Programa
	- ¿Qué cambios perciben los destinatarios y cuáles atribuyen al Programa?	
	- ¿Qué prácticas o metodologías propias del programa se han incorporado en la práctica cotidiana de los beneficiarios?	
	- ¿Cuánto uso le dan los beneficiarios del programa a los recursos que éste les entregó?	- Estudios de seguimiento
	- ¿Cuál es la sustentabilidad del programa?	
	- Efectos	
	- Decisiones	
	- Seguimiento	
	- Transferencias y Continuidad	
	- Sustentabilidad	
	- Valoración	
	- Criterios	
	- Referencias	
	- Incorporación de mejoras	
<b>META-EVALUACIÓN</b>	- ¿Qué cambios habría que implementar en el programa, en el trabajo del equipo, y en el modelo de evaluación?	- Metaevaluación
	- Proyección	

*Estudios de Evaluación Procesual*

*Evaluación de proceso* (Borich & Jemelka, 1982; Cronbach, 1982 en Fernández, 1996; Scriven, 1986; Stufflebeam & Shinkfield, 1987). La evaluación de proceso, en el marco del desarrollo del PIDEB, da cuenta del monitoreo de las modalidades así como de las interrelaciones que es posible hacer entre insumos, procesos y resultados parciales que se van logrando a través de las distintas etapas, estrategias y acciones del programa. Esta evaluación se traduce en los siguientes estudios:

- *Informes de modalidades*. Metodológicamente, este estudio consiste en la sistematización de las evaluaciones parciales de cada una de las estrategias implementadas. En ellas se busca describir los siguientes elementos: Insumos (o condiciones previas para la implementación de cada modalidad); Procesos (o caracterización de los procedimientos y de la dinámica que se produce al interior de la misma, incluyéndose los cambios y rediseños que las modalidades van teniendo durante la implementación del Programa); y *Evaluación Formativa* (o el informe de las evaluaciones parciales realizadas por las modalidades con los destinatarios con cada una de ellas).

Además de esta evaluación de modalidades, se cuenta con una evaluación de proceso, realizada con los destinatarios de la capacitación al término del primer año de programa.

- *Informe de cumplimiento de objetivos intermedios*. Las evaluaciones anuales, o de metas intermedias, realizadas durante el curso del Programa, constituyen la principal fuente de información para este estudio. La sistematización de los indicadores parciales de cumplimientos de etapas y metas que se van alcanzando, permiten visualizar el proceso de toma de decisiones que se da a lo largo del programa, lo que se inscribe en lo que Stufflebeam denomina "la evaluación orientada a la decisión" (Martínez, 1997). Además, especialmente por la opinión entregada por muchas personas que se aproximan al desarrollo del Programa, este estudio también podría adscribirse a lo que Scriven denomina evaluación libre de metas o evaluación con referencia a las necesidades (Martínez, 1997). Los indicadores de esta evaluación "procesual" aluden directamente a los destinatarios directos del programa: los profesores y las autoridades comunales. Consiste, básicamente, en la aplicación de

un instrumento de evaluación de las acciones y modalidades implementadas, al término del primer año de intervención.

- *Evaluación de realidad, de la dinámica social e incidentes críticos*. La evaluación de la dinámica social o de los factores externos (BID, 1997; Martinic & Walker, 1992), entrega un valioso reflejo de algunas de las variables que más pueden estar incidiendo en los resultados de la intervención. Se trata de identificar, describir y analizar, los principales incidentes que se fueron manifestando a lo largo del desarrollo del Programa y que pudieron o no incidir en la gestión y desarrollo del mismo. Desde esta perspectiva, es posible plantear que uno de los principales objetivos de esta evaluación es la valoración del estado global del contexto en que se ha realizado el programa, de manera de sistematizar las bases sobre las cuales fueron tomándose las decisiones para el ajuste de metas y prioridades, para la adecuación de las estrategias y para la indicación de cambios a la operación del programa. En lo fundamental, consiste en un análisis de los incidentes críticos y constituye el sistema de hipótesis o factores externos que acompañaron el desarrollo e implementación del programa.

*Estudios de la Evaluación Final o de Resultados*

En la evaluación de resultados se busca evaluar los cambios observados, en los distintos niveles de acuerdo a los objetivos propuestos o productos comprometidos. Interesa distinguir las dimensiones de efecto y resultados que es posible diferenciar en la intervención realizada (BID, 1997).

En la evaluación de resultados nos interesa distinguir los distintas dimensiones de resultados, a saber (BID-EVO, 1997), los estudios que se contemplan en esta etapa son:

- *Estudios de evaluación de objetivo inmediato y de objetivo desarrollo*.
  - *Fin*: es una definición de cómo el Proyecto o Programa contribuirá a la solución del problema planteado.
  - *Propósito*: es el impacto directo a ser logrado como resultado de la utilización de los Componentes producidos por el proyecto. Es una hipótesis sobre el beneficio que se desea lograr.

- *Componentes*: son las obras, servicios y capacitación que se requiere que complete el ejecutor del Proyecto de acuerdo al contrato. Estos deben expresarse en trabajo terminado.

*Evaluación de efectos del programa en los profesores de las escuelas participantes.* Interesa establecer los cambios observados en los profesores en algunas de las dimensiones del efecto del programa sobre los profesores, en particular, los cambios observados en las mediciones pre y post intervención en la autoestima, en el estilo atribucional, en los sentimientos y valoraciones que los profesores tienen respecto de su quehacer en la escuela.

*Evaluación de impacto del programa en los alumnos de las escuelas participantes.* Corresponde a la evaluación pre-post en cursos cohorte y en grupos de seguimiento. Interesa poder establecer el impacto del programa en los alumnos. Operacionalmente, esto puede entenderse como las diferencias que se observan entre la medición realizada a los alumnos de las escuelas participantes al inicio y final del programa. Esta medición contempla datos de una muestra de cursos cohorte, en la que se busca medir el impacto del programa en cada escuela, en la medida que se evaluarían cambios en el rendimiento alcanzado por grupos cursos. Adicionalmente, la evaluación final permite aislar una muestra de niños de seguimiento, en la que se evalúa los resultados en algunas pruebas estandarizadas, los que son comparados con los resultados obtenidos por los mismos niños en la evaluación inicial. En esta comparación se pretende aislar el efecto del programa en los niños, controlando las posibles variables intervinientes tales como: niveles socioeconómico de los niños, sexo, etnia, ruralidad, entre otros.

*Evaluación de impacto del programa en las escuelas de la comuna.* Este estudio busca comparar los resultados de la calidad de la educación (medida en términos de sus resultados académicos y de eficiencia) en la comuna donde se está trabajando y en otra comuna de la Provincia, de manera que se pueda hipotetizar el impacto del programa sobre el mejoramiento de la educación. El estudio se enmarca dentro de los análisis de la eficiencia del sistema educacional, para lo cual se utilizan algunos de los siguientes indicadores (Briones, 1982): tasa de promoción; tasa de repitencia; tasa de abandono y tasa

de eficiencia. Además de estas tasas, la continuidad de estudios y los resultados académicos con las pruebas del SIMCE, son datos particularmente relevantes para dimensionar el impacto del programa. El estudio exige una muestra comparativa, por escuela, con una comuna relativamente homogénea a la comuna intervenida y donde se puedan controlar las principales variables sociodemográficas, posiblemente intervinientes en los resultados de la educación. En el caso del PIDEB, son particularmente relevantes controlar: ruralidad; etnia; tipo de escuela; calidad docente y otros programas educativos en aplicación.

*Estudios de costo/efectividad.* Estos estudios se sustentan en los modelos económicos de evaluación de programas y, desde una perspectiva de la programación social, constituyen parte de los “*modelos de evaluación comprensivos*” (Rossi, 1983, en Martínez, 1997). El sentido que tiene esta evaluación es lograr una adecuada valoración del diseño, implementación y utilidad de los programas de intervención social (Rossi & Freeman, 1985, en Martínez, 1997). La premisa básica de este tipo de estudio es que la existencia de “bolsas de deficiencia (o inequidades) en la estructura social deben ser corregidos a través de un mejor y más eficiente reparto de los servicios humanos y sociales. Dado que los programas sociales (y en nuestro caso los programas educacionales) intentan corregir estas necesidades sociales, se debe recoger información sistemática de las necesidades para planificar, redefinir, implementar y evaluar los esfuerzos de las acciones sociales... Tal información ayudaría a enfocar la intervención de un modo apropiado y valorar si la intervención alcanzó a la población que lo necesitaba y si remedió la necesidad” (Martínez, 1997, pp. 238-239). El análisis de costo-beneficio permite evaluar la eficacia del programa y contribuir a la toma de decisiones sobre la sustentabilidad de las intervenciones.

*Estudio de valoración del programa.* La evaluación de la percepción y significado del programa, por parte de los distintos actores del mismo, es parte de los modelos naturalistas o constructivistas de la evaluación de programas (Guba & Lincoln, 1985, en Martínez, 1997). En lo esencial, estos estudios se sustentan, entre otros, en las siguientes premisas teóricas (adaptado de Martínez 1997, pp. 203-205): la evaluación es un proceso entre los evaluadores y las audiencias que crean, de un modo colaborativo,

una construcción de consenso sobre el valor del objeto evaluado; la evaluación es un proceso que recoge datos en continua valoración e interpretación, dentro de una unidad inseparable y simultánea, donde los hechos y valores van unidos; la evaluación es un proceso local –los fenómenos sólo pueden ser comprendidos dentro del contexto en el que se estudian– los aspectos sociales, culturales y políticos son tan importantes como la adecuación metodológica de la evaluación (por lo tanto es imprescindible considerarlos como factores explicativos y condicionantes de los programas); y la evaluación es un proceso continuo, recursivo y divergente, porque sus hallazgos son creados mediante construcciones sociales sujetas a revisión.

En este contexto, el estudio de valoración del programa tiene por objetivo construir la representación social (Moscovici, 1986) que los distintos actores tienen del PIDEB y se realiza a través de una encuesta final y de un conjunto de entrevistas realizadas por agentes externos a la intervención.

*Estudios de seguimiento.* Además de los estudios antes desarrollados, la valoración de los aportes que el programa ha realizado, desde la perspectiva de los actores, se encuentra asociada a la transferencia y sustentabilidad que la intervención tiene. Por transferencia, se entiende la apropiación, por parte de los beneficiarios directos del programa, de los contenidos, metodologías y recursos que se ha entregado. Por sustentabilidad, en tanto, se entiende la mantención (en el tiempo) de los efectos que el programa ha conseguido, así como la adaptación al funcionamiento regular de las unidades de gestión locales (escuelas y sostenedores) de las estrategias implementadas por el equipo del Programa.

#### *Estudio de Proyección: Metaevaluación*

El modelo de evaluación de Programa, incluye un proceso de metaevaluación que, de acuerdo a las definiciones dadas por el Joint Committee for Educational Evaluation (1994, citado en Fernández, 1996), consiste en el proceso mediante el cual “la evaluación, en sí misma, debe ser formativa y sumativamente juzgada por medio de estándares de calidad de la evaluación educacional (utilidad, factibilidad, exactitud y probidad), de tal forma que sea apropiadamente guiada y, una vez cumplida, los implicados puedan examinar minuciosamente sus puntos fuertes y débiles” (p. 111). Este proceso, junto con lograr una revisión del proceso de evaluación,

permite incorporar mejoras al programa propiamente tal, de manera de lograr un rediseño del mismo sea para una nueva implementación, o sea para la sustentabilidad del mismo por parte de los destinatarios de él.

### Comentarios Finales

El trabajo desarrollado durante más de 12 años en la Fundación Educacional Arauco, ha llevado en muchas ocasiones a revisar su práctica.

Cada realidad comunal, cada escuela, cada grupo de profesores, constituye una realidad distinta y, con cada nueva experiencia, el Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica, asume dinámicas y características únicas.

En el contexto educativo nacional, distintos estudios muestran una cierta tendencia de progreso en los resultados, lo que demuestra que se está trabajando en la dirección correcta, pero aún es insuficiente y es necesario seguir avanzando en reducir la brecha que aún existe en los ámbitos de la calidad y equidad que se busca lograr. Por lo mismo, es importante buscar distintas formas de potencializar todos los esfuerzos que se están haciendo. El apoyo a los profesores para lograr escuelas más eficaces, con un mejor desempeño pedagógico en el aula es una tarea importante, especialmente en los sectores de mayor pobreza. El modelo programático y evaluativo del PIDEB está en esa línea, buscando trabajar diferentes dimensiones que, evaluadas rigurosamente, apuntan a beneficiar a sectores de alta vulnerabilidad. Se abordan diferentes aspectos que en su conjunto producen un efecto sinérgico beneficioso para las comunidades escolares.

El intento de sistematización propuesto, en ningún caso pretende “congelar” la realidad educacional, sino, por el contrario, pretende sólo compartir la carta de navegación que se ha utilizado durante estos años. Como modelo, no es más que una representación de la realidad y no pretende ser “la realidad”; no obstante, las demandas y desafíos que impone la educación en Chile, en particular aquella que se produce en los contextos de mayor pobreza, ha llevado a querer compartir este programa y su modelo evaluativo.

Investigar sobre los efectos y resultados de las intervenciones en educación, probar partes del modelo en otras realidades o incluso replicarlo en otras comunas, es tarea de quiénes en esta sistematización puedan apreciar una oportunidad para los niños y niñas de nuestro país.

## Referencias

- Alvaríño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M. O. & Vizcarrá, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (1997). *Evaluación: Una herramienta de gestión para mejorar el desempeño de los proyectos*. Washington: Oficina de Evaluación.
- Borich, D. & Jemelka, R. (1982). *Programs and systems: An evaluation perspective*. New York: Academic Press.
- Briones, G. (1982). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Brunner, J. J. & Elacqua, G. (2003). *Capital humano: Balance*. Documento de trabajo. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.
- Casey, C. S. (2001). *No excuses. Lessons from 21 high-performing, high-poverty schools*. Washington: The Heritage Foundation.
- Chile, Ministerio de Educación (2002). *Balance de la Gestión Ministerial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Chile, Ministerio de Educación (2003a). *Flexibilización de la promoción automática en 1º y 3º básico (Decreto 511 de 1997)* [En red]. Disponible en: [http://www.mineduc.cl/destacados\\_web/flexibilidad](http://www.mineduc.cl/destacados_web/flexibilidad)
- Chile, Ministerio de Educación (2003b). *Avances de la reforma educacional* [En red]. Disponible en: [http://www.Mineduc.cl/destacados\\_web/avances](http://www.Mineduc.cl/destacados_web/avances)
- Chile, Ministerio de Educación (2003c). *Chile saca buenas notas en estudio UNESCO sobre educación* [En red]. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/noticias/Febrero/N2003022110085229614.html>
- Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. Santiago: Autor.
- Craig, H., Kraft, R. & du Plessis, J. (1998). *Teacher development. Making an impact*. Washington, DC: Academy for Educational Development.
- Eyzaguirre, B. (1998). *Políticas educacionales comparadas: Consideraciones a partir del Tercer Estudio Internacional de la Enseñanza Matemática y Ciencias*, Documento N° 288. Santiago: Centro de Estudios Públicos -CEP.
- Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). *La calidad de la educación chilena en cifras*, Documento de Trabajo N° 324. Santiago: Centro de Estudios Públicos-CEP.
- Fernández, R. (Ed.) (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- García-Huidobro, J. E. (Ed.). (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- Marchant, T., Haecussler, I. M., Prats, M. A., Recart, I. & Tarky, I. (1994). *Informe final. Programa interactivo para la educación básica rural: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Arauco*. Santiago: Fundar.
- Marchant, T., Lucchini, G., Prats, A., Recart, I. & Torretti, A. (2000). Capacitación comunal de profesores: Una vía de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de pobreza. Resultados de una experiencia. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 447-475.
- Marchant, T., Prats, M. A., Lucchini, G., Recart, I. & Torretti, A. (1998). *Informe final. Programa interactivo para la educación básica: Programa de mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas municipales de Cañete*. Santiago: Fundar.
- Marchant, T. & Recart, I. (2000). Un modelo colaborativo psicólogo educacional-profesor, para apoyar a alumnos con dificultades leves de aprendizaje, en comunas de pobreza. *Psykhé*, 8(2), 13-25.
- Martínez, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Martinić, S. & Walker, E. (1992). *Análisis, diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de acción social. Basada en el enfoque sobre marco lógico*. Santiago: Efdes-Prodes.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social I y II*. Madrid: Paidós.
- Nault, T. & Léveillé, C. (1997). *Manuel d'utilisation du questionnaire en gestion de classe (QGC)* [Manual de utilización del cuestionario de gestión de clase]. Montreal: Logiques.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. & Lagerweij, N. (1996). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Sancho, A., Arancibia, V., & Schmidt, P. (1998). *Experiencias educacionales exitosas*. Serie de Opción Social N° 52. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.
- Santander, M. de los A. (2002). *¿Es la reforma educacional el camino para resolver los problemas del Sector?* Serie Informe Social N° 68. Santiago: Instituto Libertad y Desarrollo.
- Santos, M. Á. (2000). *Evaluación educativa 1 y 2: Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Scriven, M. (1986). Evaluation as a paradigm for educational evaluation. En E. R. House (Ed.), *New directions in educational evaluation* (pp. 15-30). Lewes: Falmer Press
- Stake, R. E. (1990). Responsive evaluation. En H. G. Walberg & G.D. Haertel (Eds.) *The international encyclopedia of educational evaluation Oxford* (pp. 75-77). New York: Pergamon Press.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The relevance of CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19-25.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Paidós M.E.C.