



Evaluar para mejorar: Examinando el Impacto de Innovaciones Educativas en América Latina



Transformando
la Educación

Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe

Con el apoyo de



Education
Endowment
Foundation

Evaluar para Mejorar: Examinando el Impacto de Innovaciones Educativas en América Latina

Este libro y las evaluaciones del Fondo Impacto EDU-LAC han sido financiadas por la Education Endowment Foundation, en colaboración con la BHP Foundation, como parte del proyecto “Building a global evidence ecosystem for teaching”. Acuerdo de subvención EEF-032022-SUMMA.

Las opiniones expresadas en este trabajo son de exclusiva responsabilidad de los autores del documento y no representan necesariamente las del Education Endowment Foundation – EEF, BHP Foundation o de sus respectivas Juntas Directivas.

Autor:

SUMMA. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

ISBN: 978-956-09920-1-7

Equipo de investigación:

Dante Castillo-Canales - Director de Políticas y Prácticas Innovadoras

María José Sepúlveda - Directora del Área de Evaluación

Paula Salas - Coordinadora de proyectos de Evaluación

Karla Fernandini - Directora del Área de Desarrollo Estratégico e Incidencia

Estrella Moya - Asistente de investigación y evaluación

Ana Surhoff - Asistente de investigación

Diseño y diagramación:

Gabriela Ávalos - Área de Comunicaciones de SUMMA

Pamela Muñoz - Área de Comunicaciones de SUMMA

Impreso en Impresora y Comercial Feysler Ltda, en julio de 2024 con un tiraje de 110 ejemplares.

Nota de la edición:

En esta publicación se utilizan de manera inclusiva términos como “el estudiante” o “el docente”, y sus respectivos plurales, para referirse tanto al género masculino como al femenino.

Este trabajo está disponible bajo una licencia internacional



Creative Commons Attribution 4.0: <https://creativecommons.org/share-your-work/cclicenses/>

Cómo citar: SUMMA (2024). *Evaluar para Mejorar: Examinando el Impacto de Innovaciones Educativas en América Latina*.

www.summaedu.org

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los centros educativos que activamente participaron en las evaluaciones piloto y de impacto de diversos programas e innovaciones educativas. Su compromiso y colaboración han sido fundamentales para la generación de evidencia contextualizada y relevante para la toma de decisiones en distintos niveles.

Agradecemos a los equipos implementadores por su dedicación en la ejecución de los proyectos: Roberto Araya, Paulina Jaure, Julián Cristiay Julián Messina de Automind por *Conecta Ideas*; Diana Suárez, Katerine Cuervo, Priscila Alzate, Jorge Pico, Felipe Panigua, María Teresa Idárraga y Megan Hennessy de GLOT por *Kit Literacy+*; Francisco León y Romina Plummer de SEPEC por *Escuela de Aprendizaje Colaborativo*; y Marcelo Velázquez, Karina Rúveda, Cecilia Finten, Iris Godoy, Guillermo Palacios, Stella Maris, María Eugenia Bucciarelli, Patricia Choque, Zulema Contreras, María Soledad Ger, Rossana Hernández, Ana Laura Marín y Carmen Rosa Virrios de Más Voces por *Comunidades de Aprendizaje*.

Agradecemos también a los equipos evaluadores: Mauricio Romero, Paul Gertler, Cristian Muñoz, Gabriel Durán, Emiliano Ramírez, Laura Torres y Alondra Arellano de J-PAL por *Conecta Ideas*;

Sarah Kabay, Laura Vargas, Manuel Bustamante, Karen Rojas, Alejandro Arenas, Nicol Lesmes y Karen Moreno de IPA por *Kit Literacy+*; César Maldonado, Maribel Calderón, Paula Guerra, María Angélica Guzmán, Juan Pablo Queupil, Tamara Toloza, Carlos Berríos, María Teresa Cáceres, Natalia Sandoval, María Jesús López y Valezca Macaya de CITSE por *Escuela de Aprendizaje Colaborativo*; y Cecilia Eva Beloqui, Samanta Bonelli y Graciela Argañarás de SES por *Comunidades de Aprendizaje*.

Al equipo de Education Endowment Foundation (EEF) que acompañó y apoyó esta iniciativa: Amy Faux, Christine Kelly, Ellis Turton, Ignacia Valenzuela, Guillermo Romero, Jon kay, Triin Edovald, Jennifer Stevenson, Maisie Monroe, Stephen Fraser, y Mohammad Zaman.

Por último, agradecemos a Andrew Tangang de eBASE - Africa, Alfonso Rodríguez de Instituto Natura, Rodrigo Díaz Mery y Boris Aguilera del Departamento de Evaluación de la Dirección de Presupuesto de Chile, y Rodrigo Torres asesor OECD.

Al equipo SUMMA que impulsó este proyecto: Javier Gonzalez, Rafael Carrasco, Daniela Alvarado, Francisco Dominguez, Isabel Gaete, Nuvia Rosas, Raúl Chacón, Soledad Ytuarte, Yara Duque, Yennifer Sepúlveda, Paloma Gacitúa, e Iván Filonenko.



Presentación

Es un privilegio presentar este libro. Durante los últimos ocho años, EEF y SUMMA han estado trabajando en colaboración para dar vida a nuestras misiones compartidas que es cerrar brechas de equidad en la educación mediante el uso efectivo de evidencia. Este libro ofrece un punto para reflexionar y aprender de un componente clave de nuestra colaboración, el Fondo Impacto de SUMMA.

Desde el inicio de SUMMA en 2016, ambas organizaciones han compartido aprendizajes a través de nuestros enfoques de síntesis, movilización y generación de evidencia. Como parte de esta colaboración, hemos trabajado para hacer que la evidencia sea accesible para las políticas educativas y la práctica pedagógica, a través del Teaching and Learning Toolkit en Inglaterra y la Plataforma de Prácticas Educativas Efectivas en América Latina y el Caribe. Nuestros esfuerzos combinados para sintetizar la base de evidencia han demostrado tanto el valor de la evidencia para la práctica, como la importancia de generar conocimiento en torno a nuevos enfoques y programas educativos en la región.

En Inglaterra hemos visto el poder de invertir en la generación de nueva evidencia. La contribución financiera del Departamento de Educación de Inglaterra al EEF, nos ha permitido financiar más de 200 evaluaciones, llenando vacíos importantes de evidencia y brindando información relevante a maestros, líderes escolares y formuladores de políticas sobre prácticas efectivas. Esta evidencia ya ha comenzado a cambiar vidas en Inglaterra, con más de la mitad de las escuelas participando en alguna evaluación financiada por el EEF y siendo parte de programas implementados en miles de escuelas en todo el país.

A través del financiamiento recibido de la Fundación BHP, EEF ha trabajado con socios de la Red de Evidencia en Educación (EEN) para apoyar un “Global Trial Fund”, en el que se han comprometido 6.5 millones de dólares para mejorar la magnitud y calidad de la generación de evidencia a nivel mundial. Nuestra colaboración con SUMMA ha apoyado la generación de nueva evidencia en América Latina, asegurando que la investigación sea relevante y producida localmente, en lugar de depender de investigaciones de América del Norte y el Reino Unido.



El Fondo Impacto no sólo permitió que se llevaran a cabo nuevas investigaciones relevantes, ha permitido a los miembros de la EEN desarrollar estándares compartidos de evidencia que respaldan la coherencia y la calidad de la investigación a nivel mundial. Estos estándares compartidos incluyen el empleo de una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, codificación detallada de intervenciones educativas, incluida la información de costos y efectividad, registro previo de estudios, y la publicación independientemente de los resultados.

Este libro sintetiza los hallazgos de investigaciones líderes en el mundo. Los hallazgos de estos cuatro programas del Fondo Impacto: un ensayo controlado aleatorizado (RCT), Conecta Ideas y tres evaluaciones piloto, Escuela de Aprendizaje Colaborativo, Kit Literacy+ y Comunidades de Aprendizaje nos brindan evidencia programática importante para los sistemas en toda LATAM para los tomadores de decisiones, ya sea formuladores de políticas, implementadores o escuelas, para interpretar y reflexionar.

Además de esto, e igualmente importante, los hallazgos del Fondo Impacto demuestran cómo podemos mejorar la forma en que se licita, realiza e interpreta este tipo de investigación. Los hallazgos de este libro ofrecen mucho a la comunidad investigadora internacional sobre cómo desarrollar enfoques participativos para la investigación educativa, cómo se desarrollan y codifican los programas y cómo apoyar un lenguaje y una cultura del uso de la evidencia.

Espero que la investigación contenida en el libro sea solo el comienzo de una creciente tendencia de producción de evidencia en educación que pueda ayudar a todos nuestros niños a tener un futuro positivo, independientemente de su origen económico.

Becky Francis

Directora Ejecutiva,
Education Endowment Foundation



Presentación

Desde SUMMA nos alegra poder presentar este libro que sistematiza los aprendizajes y lecciones surgidas de la implementación del Fondo Impacto EDU-LAC, una iniciativa que busca promover el desarrollo de evaluaciones piloto y de impacto en América Latina. Estas evaluaciones son cruciales para determinar si las innovaciones educativas realmente impactan la vida de los beneficiarios, proporcionando un marco de responsabilidad para el uso de recursos públicos. Sin embargo, enfrentan desafíos como la complejidad metodológica, la necesidad de recursos significativos y la dificultad de generalizar resultados entre contextos muy distantes.

En América Latina, la evaluación es vital tanto para la academia como para las políticas públicas. Para la academia, fortalece la base de evidencia y amplía las capacidades locales en métodos de análisis rigurosos. Para las políticas públicas, iniciativas como el MINEDU-lab en Perú muestran cómo los gobiernos pueden usar la evidencia para diseñar e implementar políticas educativas más efectivas. La región enfrenta desafíos significativos en equidad y calidad educativa, y la evaluación realizada a nivel local

permite identificar y escalar intervenciones que demuestren ser exitosas para el contexto particular en el que estamos insertos.

El Fondo Impacto EDU-LAC, se estableció en 2019 a partir de la colaboración entre SUMMA y la Education Endowment Foundation (EEF). El objetivo del Fondo es promover evaluaciones rigurosas de innovaciones educativas en América Latina para mejorar los aprendizajes estudiantiles. SUMMA coordina a los actores locales y asegura la coherencia metodológica y pertinencia para la región, mientras que EEF aporta con su experiencia y marco metodológico. Entre 2019 y 2023, el Fondo ha financiado evaluaciones como Conecta Ideas, Escuela de Aprendizaje Colaborativo, Kit Literacy+ y Comunidades de Aprendizaje en Chile, Colombia y Argentina, con un aporte total de más de USD 700,000.

La importancia del Fondo radica en su capacidad para generar evidencia de alta calidad en contextos latinoamericanos, no solo sobre la efectividad de innovaciones, sino también, sobre cómo logran (o no) los resultados esperados. Este enfoque permite identificar y fortalecer



innovaciones prometedoras y, a la vez, aprender de ellas para mejorar las posibilidades de éxito de otros programas y políticas en la región. Al fomentar la colaboración entre investigadores, educadores y responsables de políticas, el Fondo Impacto contribuye a crear un ecosistema educativo más robusto y adaptativo, fortaleciendo una cultura de evaluación y mejora continua.

Este libro sintetiza y comparte las lecciones y recomendaciones del Fondo Impacto. Entre los principales aprendizajes se destacan: (1) la importancia de una buena Teoría de Cambio para identificar elementos clave de las innovaciones y preguntas de evaluación pertinentes; (2) el valor de la colaboración interinstitucional y con actores públicos para fortalecer capacidades locales; y (3) la necesidad de promover procesos iterativos de acción, evaluación, reflexión y ajuste de los programas, basados en la integración de resultados de qué funciona y cómo funciona.

No obstante, también se identifican desafíos, como: (1) la falta de un lenguaje común entre distintos actores en torno al diseño y evaluación

de programas y políticas educativas; (2) el nivel de madurez y recursos de las innovaciones educativas en la región, lo que requiere adaptar las evaluaciones al nivel de desarrollo y capacidades reales de las intervenciones; y (3) la importancia de promover una cultura de evaluación no solo para rendir cuentas, sino también para mejorar las innovaciones educativas.

Desde SUMMA, estamos comprometidos con continuar abordando los desafíos de la evaluación de innovaciones educativas en Latinoamérica. Esperamos que los aprendizajes y hallazgos presentados en este libro sean una fuente de inspiración y guía para todos los actores comprometidos con una educación de calidad, y que promuevan la producción y uso de evidencia para informar políticas y prácticas educativas, garantizando el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos.

Javier González

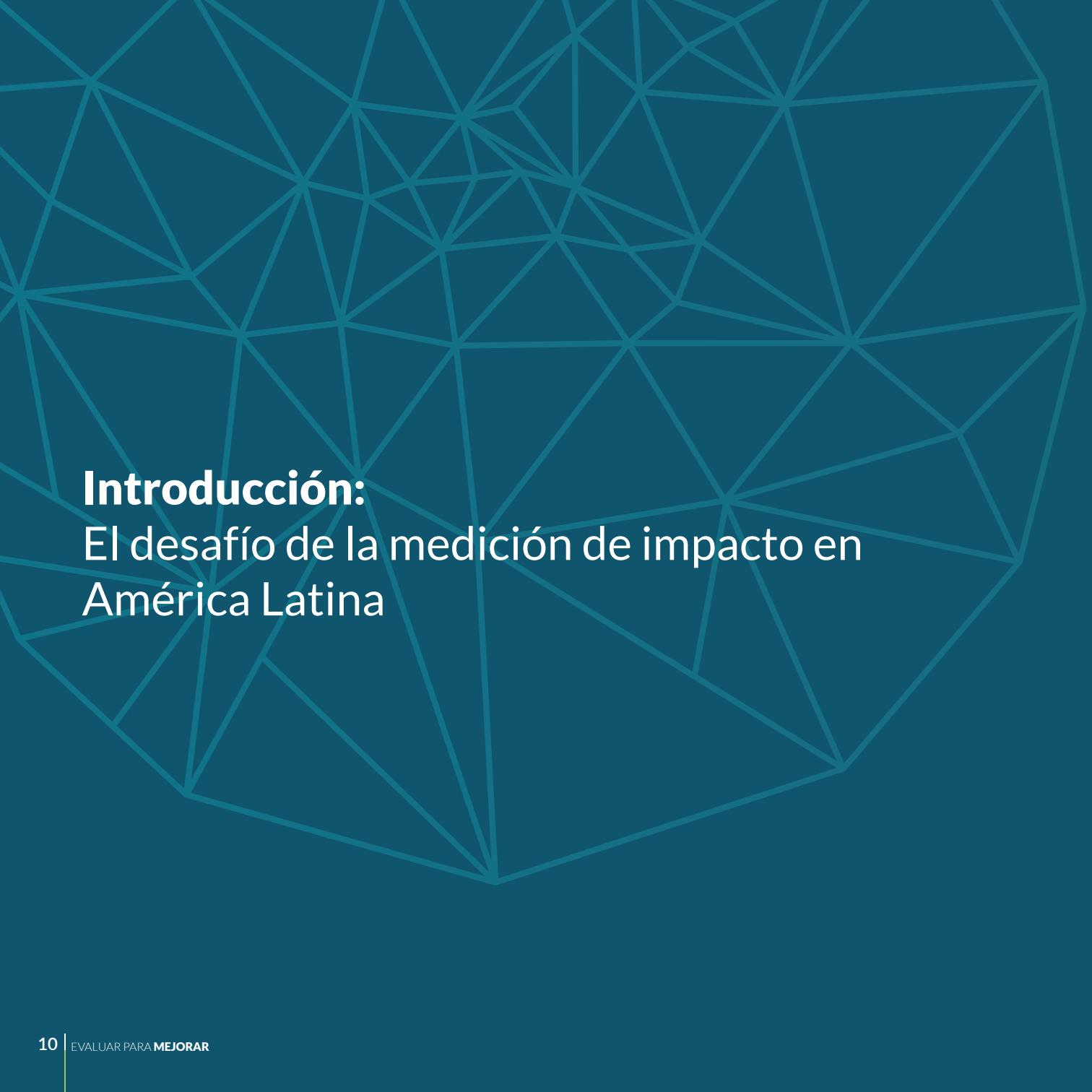
Director de SUMMA

Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe

Tabla de contenidos

Agradecimientos.....	3
Presentación.....	6
Introducción: el desafío de la medición de impacto en América Latina.....	10
Fondo Impacto EDU-LAC.....	18
Casos de evaluación del Fondo Impacto: síntesis y lecciones aprendidas.....	20
Comunidades de Aprendizaje: los desafíos de la contextualización y adaptación de los programas globales	21
1. Descripción de la iniciativa.....	21
2. Evaluación piloto de Comunidades de Aprendizaje.....	25
3. Síntesis de resultados.....	29
4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina	31
Escuela de Aprendizaje Colaborativo: el difícil tránsito de la formación a la implementación en el aula	33
1. Descripción de la iniciativa.....	33
2. Evaluación piloto de Escuela de Aprendizaje Colaborativo.....	36
3. Síntesis de resultados.....	40
4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina.....	43

Kit Literacy +: un camino desde la teoría a la implementación	45
1. Descripción de la iniciativa.....	45
2. Evaluación piloto de Kit Literacy+.....	48
3. Síntesis de resultados.....	53
4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina.....	57
Conecta Ideas: el desafío de la integración de tecnología en la escuela	59
1. Descripción de la iniciativa.....	59
2. Evaluación de Conecta Ideas.....	62
3. Síntesis de resultados.....	68
4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina.....	72
Conclusiones y reflexiones finales.....	74
Glosario de conceptos clave en evaluación de programas y políticas educativas.....	86



Introducción: El desafío de la medición de impacto en América Latina

El desafío de la medición de **impacto en América Latina**

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS) en su objetivo 4 plantea avanzar *hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje permanente para todos*. Para lograrlo, alienta a los Estados a “invertir en enfoques innovadores, costo-efectivos y basados en evidencia” que permitan acceder a una educación de calidad especialmente a aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad¹. A casi 10 años de acordada la agenda, y con una crisis educativa global derivada de la pandemia del COVID-19, los resultados hasta ahora muestran que los objetivos propuestos para el año 2030 difícilmente serán alcanzados². En América Latina, y siguiendo una tendencia similar a otras regiones del mundo, los informes de progreso de la Agenda 2030 plantean con urgencia la necesidad de acelerar el avance con “más inversión, participación social, diálogos y capacidades estatales para conducir los procesos de mejora y transformación sistémica de la educación”³.

Pese al lento avance en la mejora y transformación de los sistemas educativos, la triada *innovación, costo-efectividad y evidencia*, propuesta en el Marco de Acción de la Declaración de Incheon

del año 2015, sigue ofreciendo un enfoque estratégico relevante para determinar el tipo de intervenciones que los países deberían diseñar e implementar en sus sistemas educativos. Este marco de referencia es estratégico en tanto ayuda a distinguir aquellos programas educativos cuya evidencia muestra mejoras significativas en sus resultados; permite diferenciar aquellas prácticas pedagógicas tradicionales, escasamente efectivas, de aquellas que innovan y logran transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, porque ofrece un marco de responsabilidad para el uso de los recursos públicos que da prioridad a programas efectivos de aquellos que no lo son. Tres principios a los que suscribimos cuando pensamos en innovación, evaluación e impacto.

El trabajo que presentamos en este libro “**Evaluar para Mejorar: Examinando el Impacto de Innovaciones Educativas en América Latina**” es un esfuerzo que busca estudiar en profundidad diversos casos de evaluación de innovaciones educativas en América Latina. En el marco del Fondo Impacto EDU-LAC, implementado por SUMMA desde el año 2019, y apoyado por la Education Endowment Foundation⁴, cuatro

1. UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UN Women, WB, I. (2016). Incheon Declaration and Framework for Action.
2. United Nations. (2022). Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future. Transforming Education: Summit 2022, 1–8.
3. UNESCO, UNICEF, & CEPAL. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030
4. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/international/building-a-global-evidence-ecosystem-for-teaching>; <https://evidence.education/>

innovaciones educativas han sido evaluadas desde la perspectiva de sus resultados, de los procesos que ponen en acción y su capacidad efectiva para producir mejoras en los aprendizajes. Se realizó una evaluación de impacto a través de un ensayo controlado aleatorizado (RCT) – *Conecta Ideas* (Chile) – y *tres evaluaciones piloto – Escuela de Aprendizaje Colaborativo* (Chile), *Kit Literacy+* (Colombia) y *Comunidades de Aprendizaje* (Argentina)⁵.

Innovación educativa: nuevas ideas que funcionan

Desde la lógica de la innovación social, el proceso de innovación “refiere a nuevas ideas que funcionan para alcanzar objetivos sociales [...] para satisfacer necesidades acuciantes insatisfechas y mejorar la vida de las personas”⁶. Esta definición rescata, por una parte, el componente novedoso e inventivo de los procesos de innovación; y, por la otra, enfatiza su condición de efectividad para la consecución de resultados. La innovación educativa, en particular, está siempre relacionada a una mejora real de los procesos, contenidos o resultados educativos⁷. La innovación en los sistemas

educativos se expresa cuando sus actores (ministerios, escuelas, docentes, etc.) introducen nuevos procesos, nuevas formas de organizar sus actividades o nuevas técnicas de enseñanza. En esta línea, la innovación educativa remite a mejoras en el contexto de implementación de una práctica, o en la introducción de nuevas técnicas o tecnologías que apoyan cualquier parte del ecosistema educativo⁸.

Pensar la innovación bajo esta conceptualización, implica avanzar inmediatamente en la pregunta por la medición de los resultados, la efectividad y el impacto, esto es, la capacidad que tiene la organización que promueve la innovación para lograr los efectos que desea o espera. Este es quizás el mayor desafío que enfrentan hoy día las organizaciones gubernamentales, privadas y del tercer sector: determinar cuán efectivas o costo-efectivas son las políticas o programas que promueven y desarrollan. Esta nueva preocupación implica un cambio de enfoque, que pasa de poner el acento “en los insumos a los efectos y resultados” de los programas⁹. Como consecuencia, esta tendencia estaría reconfigurando la forma de pensar las políticas públicas y los programas de desarrollo¹⁰.

5. Education Endowment Foundation. (2023). Guidance for EEF pilot evaluations. October 1–16.

6. Mulgan, G., Tucker, S., Ali, R., & Sanders, B. (2007). Social Innovation. <https://doi.org/10.1016/j.biocontrol.2007.10.015>

7. Green, C., & Ziegler, L. (2023). Implement at Scale: An Agenda for Education Innovation Implementation Research. Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). The Open Book of Social Innovation. In The Young Foundation. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.0030166>, OECD. (2014). Measuring Innovation in Education. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264215696-en>

8. Green, C., & Ziegler, L. (2023). Implement at Scale: An Agenda for Education Innovation Implementation Research

9. BID. (2016). Impact Evaluation in Practice.

10. IDRC. (2020). The scaling playbook. A practical guide for Researchers.

De la lógica de los insumos a la lógica de los resultados

¿Las políticas, programas y proyectos logran los resultados esperados? ¿Para qué poblaciones? ¿En qué circunstancias? Estas son algunas de las preguntas que el enfoque centrado en los resultados y el impacto busca responder. Mejorar la eficacia de políticas y programas educativos requiere conducir evaluaciones que ofrezcan evidencia sobre qué funciona y cómo lo hacen en contextos diversos. Sin embargo, esto no es todo. La evaluación de programas complejos, que articulan múltiples actores, niveles y actividades del sistema educativo, requiere enfoques más amplios, que incorporen diversos procesos para la recopilación, análisis, uso coherente y eficaz de las evidencias¹¹.

Una característica importante de estos nuevos enfoques de evaluación reside en la centralidad que ha adoptado la noción de Teoría de Cambio (TdC)¹². La TdC es un modelo lógico que describe cómo se estructura un programa y cómo espera lograr sus resultados. Este modelo presenta de manera clara y esquemática el camino que debe seguir la intervención para alcanzar el impacto deseado. En este sentido, es una herramienta que permite identificar teóricamente los componentes clave, medibles y evaluables de

las intervenciones educativas. Asimismo, ayuda a orientar el diseño de evaluaciones pertinentes para la generación de evidencia que contribuya a la toma de decisiones y el diseño de los programas. Este enfoque de evaluación, centrado en los resultados, comienza así a imponer nuevos estándares, no sólo a los procesos de evaluación, sino que también a las organizaciones que someten sus programas a procesos rigurosos de evaluación de impacto y de procesos.

Para mejorar la eficacia de las políticas y programas, las evaluaciones deben ofrecer evidencias robustas y pertinentes para diversos contextos. Avanzar en esta dirección, demanda, por una parte, conducir estudios válidos y confiables, y por la otra, realizar procesos de síntesis de evaluaciones que proporcionen estimaciones más precisas del impacto de una intervención. En la actualidad, y gracias al creciente desarrollo de evaluaciones de impacto y evaluaciones de proceso, algunas organizaciones han establecido sistemas de síntesis de la evidencia disponible. Una de ellas es la *Teaching and Learning Toolkit*¹³ del Education Endowment Foundation (EEF), que tiene por objetivo ayudar a profesores y directores de centros escolares a decidir cómo mejorar los resultados del aprendizaje a partir de un conjunto

11. Simister, N. (2009). Developing M&E Systems for Complex Organisations: A Methodology. *Intrac*, 80 (October), 1–36

12. Dana Taplin, H., & Heléne, C. (2012). Theory of change basics: A primer on theory of change. 9. http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/ToCBasics.pdf, United Nations Development Group. (2015). Theory of Change: UNDAF Companion Guidance. United Nations Development Group, 2015, 1–15

13. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>

de estrategias que cuentan con evidencia de su efectividad. El conjunto de herramientas ha sido traducido al español y al portugués por SUMMA en la Plataforma de Prácticas Educativas Efectivas¹⁴, creando recursos de contextualización que puedan ser aplicables en América Latina. Otra experiencia relevante en la región es el Skills Bank¹⁵, desarrollado por el Banco Interamericano de Desarrollo, que busca explorar programas efectivos en el desarrollo de habilidades.

Programas educativos en América Latina: identificando fortalezas y debilidades a través de la evaluación

El Fondo Impacto EDU-LAC nace de la colaboración entre SUMMA y la Education Endowment Foundation (EEF). Apoya la realización de evaluaciones rigurosas de intervenciones educativas promisorias en mejorar el aprendizaje de los estudiantes en América Latina y el Caribe. El Fondo ha permitido desarrollar 4 evaluaciones, que son las que se presentan en este documento.

El Fondo promueve un enfoque de evaluación concebido como un proceso sistemático y continuo para identificar la viabilidad y efectividad de programas educativos. Su objetivo es generar información de valor para

los tomadores de decisión, ya sea para el diseño inicial de los programas, o en sus etapas de adaptación al contexto local. En este marco, el Fondo Impacto busca fortalecer una cultura de innovación que considere la evaluación como un componente central de un enfoque de mejora continua¹⁶. Al identificar qué iniciativas funcionan efectivamente, cómo logran sus resultados y las posibilidades de escalamiento que presentan, se contribuye a proveer de evidencia al sistema y sus actores de aquello que tiene potencial de mejorar los aprendizajes estudiantiles.

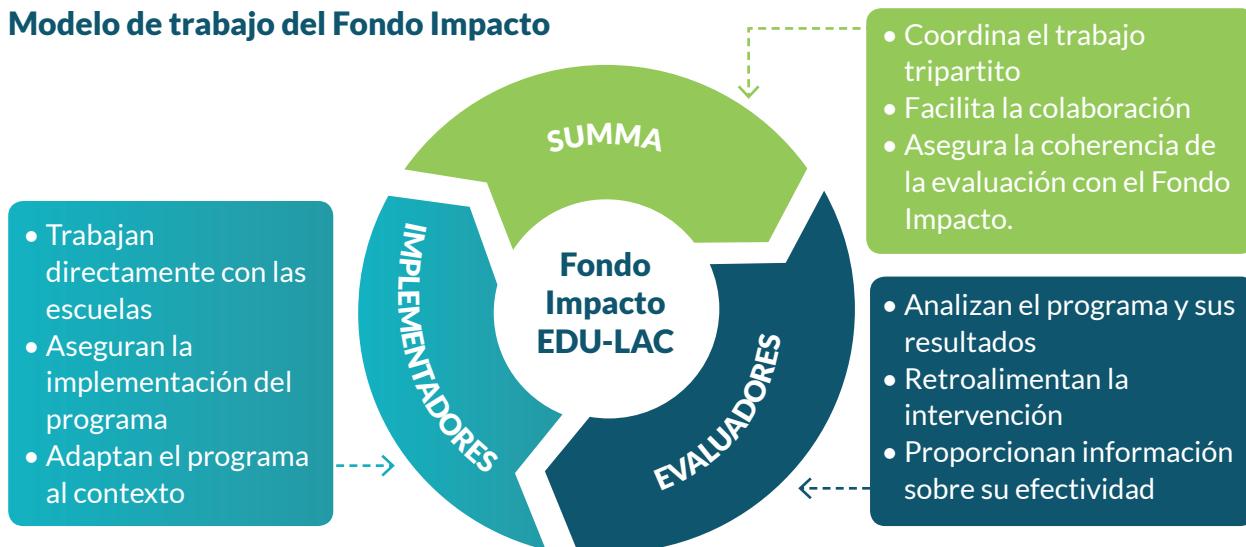
En SUMMA, reconocemos el valor de documentar y compartir las lecciones aprendidas a partir de las evaluaciones apoyadas por el Fondo Impacto durante estos primeros 5 años, con el fin de generar recomendaciones útiles para futuros procesos de evaluación de intervenciones educativas. El modelo de trabajo del Fondo Impacto se basa en la integración de tres actores principales: el equipo articulador de SUMMA, que coordina y asegura la coherencia con el fondo global liderado por EEF; los equipos implementadores, responsables de llevar a cabo y adaptar las innovaciones educativas; y el equipo evaluador, que analiza los resultados y proporciona retroalimentación para medir el impacto y la eficacia de las innovaciones.

14. <https://practicasefectivas.summaedu.org/public/strands.php>

15. <https://skillsbank.iadb.org/es>

16. Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

Modelo de trabajo del Fondo Impacto



Para estudiar cómo se llevaron a cabo las evaluaciones, se utilizó un marco de análisis que presta atención a dimensiones clave del trabajo de los tres actores. Desde el trabajo de articulación, SUMMA cumple un rol de garantizar la calidad de los procesos de evaluación, asegurando que sean confiables y metodológicamente rigurosos. Para ello, SUMMA desarrolla actividades que promueven la coherencia entre los equipos de implementación y evaluación, consensuan enfoques y comunican estándares esperados, implementando un enfoque colaborativo para lograr sinergia entre planificación, ejecución y evaluación. Desde esta perspectiva, el análisis ha puesto atención al trabajo de gestión operativa del Fondo, al proceso de construcción de un

lenguaje común en torno a la evaluación, a los esfuerzos para permitir un mayor uso de la Teoría de Cambio como modelo lógico y al trabajo realizado a nivel de colaboración interinstitucional.

Desde la perspectiva de los equipos implementadores, que son la piedra angular de los procesos de innovación, debido a su responsabilidad en la implementación adecuada de los programas, el análisis se ha centrado en sus capacidades para trabajar con un enfoque de Teoría de Cambio que les permita identificar los componentes clave del programa y facilite una comprensión clara de cómo y por qué se espera que la intervención logre sus resultados¹⁷.

17. United Nations Development Group. (2015). Theory of Change: UNDAF Companion Guidance. United Nations Development Group, 2015, 1–15

Junto con ello, se ha buscado entender si poseen sistemas de monitoreo y seguimiento de las intervenciones y programas¹⁸. Por último, se ha buscado analizar las capacidades organizacionales de los equipos de trabajo, esto es, determinar si están preparados y cuentan con recursos técnicos y financieros adecuados para implementar sus innovaciones¹⁹. Asimismo, se observa el grado de vinculación con otros actores públicos relevantes y sus grados de colaboración que pueden influir en la creación de entornos propicios para la escalabilidad y el impacto duradero de las innovaciones educativas²⁰.

Desde la perspectiva de los equipos evaluadores, el Fondo Impacto ha buscado promover una mirada que, aunque externa, apoye a los equipos implementadores y contribuya no sólo a conocer si los programas tienen efecto y en qué magnitud, sino que por sobre todo en identificar cómo y en qué aspectos pueden mejorar²¹. El análisis de estos actores ha puesto atención al modo en que los equipos de evaluación construyen sus enfoques, esto es, la manera en que aseguran la coherencia entre las preguntas y objetivos de evaluación con la realidad de las intervenciones

educativas²². Por su parte, de crucial importancia para el Fondo ha sido la manera en que los equipos resguardan la validez de los hallazgos, es decir, aseguran la confiabilidad de los resultados mediante la triangulación de diversas fuentes de datos o integrando perspectivas de análisis complementarias para obtener resultados precisos y relevantes²³.

El resto del documento se organiza de la siguiente manera. En la siguiente sección, se realiza una breve presentación del Fondo Impacto EDU-LAC que ofrece el contexto programático del que forman parte los casos de evaluación bajo estudio. Posteriormente, se ofrece una descripción de las cuatro evaluaciones realizadas, o casos de estudio, destacando sus fortalezas y debilidades, y los factores que influyeron en los resultados que obtuvieron. Finalmente, en el último capítulo, se abordan los aprendizajes del proceso y las recomendaciones derivadas del análisis en profundidad de los casos de evaluación, brindando con ello una visión integral de las lecciones aprendidas y que pueden ayudar a desarrollar mejores estrategias de evaluación de innovaciones educativas en la región.

18. Garbutt, A. (2022). Monitoring, evaluation and learning: A toolkit for small NGOs. In Strengthening Small Organisations with Big Ambitions project (2021-22).

19. Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change. In Teachers College Press. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9>

20. IDRC. (2020). The scaling playbook. A practical guide for Researchers.

21. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/projects-and-evaluation/evaluation/process-and-people/pipeline-of-eef-trials>

22. Education Endowment Foundation. (2023). Guidance for EEF pilot evaluations. October 1–16.

23. Maxwell, J. A. (2017). The validity and reliability of research: A realist perspective. The BERA/SAGE Handbook of Educational Research, 1, 116–140.



Fondo Impacto **EDU-LAC**

El Fondo Global para el Desarrollo de Evaluaciones Piloto y de Impacto, también conocido como **Fondo Impacto**, nace en 2019 a partir de la colaboración de SUMMA con la Education Endowment Foundation (EEF), en el marco de la iniciativa “Construyendo un ecosistema global de evidencia para la mejora de la enseñanza” (Building a global evidence ecosystem for teaching), financiado por la Fundación BHP, como parte de su Programa Global de Equidad Educativa.

EEF, es uno de los What Works Centre para la educación del Reino Unido. Su misión es recopilar, evaluar y movilizar evidencia de alta calidad para informar la toma de decisiones en el sistema educativo. Su objetivo es garantizar la generación de evidencia sólida y rigurosa mediante la evaluación de impacto de múltiples programas educativos. Asimismo, EEF financia evaluaciones de programas con alto potencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, el Fondo Impacto EDU-LAC promueve el desarrollo de evaluaciones rigurosas de innovaciones educativas promisorias en América Latina cuyo objetivo sea la mejora de los aprendizajes estudiantiles a nivel escolar.

Para alcanzar estos objetivos, el Fondo abre llamados a la comunidad de investigadores en educación, invitando a equipos de investigación a realizar evaluaciones de programas que muestren potencial para mejorar los aprendizajes. Además, el Fondo promueve activamente el uso de la evidencia y se esfuerza por fortalecer las capacidades locales, asegurándose de que los resultados y las recomendaciones de las iniciativas evaluadas estén disponibles para la comunidad. Así, el Fondo Impacto EDU-LAC no solo busca mejorar la calidad de la educación, sino también fomentar una cultura de evaluación y aprendizaje continuo en la región.

Las acciones del Fondo Impacto EDU-LAC tienen como objetivo general promover una cultura de evaluación colaborativa en los países de América Latina y el Caribe (LAC). La coordinación tripartita del Fondo reúne a actores con roles específicos en la generación de evidencia de alta calidad. SUMMA desempeña un papel crucial en este proceso al articular a los actores ya presentes en el ecosistema educativo de LAC, cofinanciando el desarrollo de evaluaciones y apoyando la implementación de las intervenciones educativas.

Los equipos de investigación externos, están alineados a las recomendaciones de evaluación para el aprendizaje y la toma de decisiones. Los equipos son seleccionados mediante un proceso riguroso llevado a cabo por SUMMA, que analiza su experiencia técnica y el conocimiento del contexto local. Idealmente, se espera que los equipos de evaluación provengan del mismo país en que la iniciativa será evaluada.

La comunidad escolar por su parte, juega un papel central en el desarrollo de los procesos de evaluación. Ellos se involucran en la implementación de las actividades, así como en el monitoreo y evaluación de los resultados. Los principios éticos de investigación responsable guían todas las evaluaciones, y los actores locales participan activamente en el proceso; se les informa sobre los resultados y recomendaciones de las iniciativas evaluadas, asegurando así una participación integral e informada en todo el proceso evaluativo.

La evaluación de iniciativas dentro del Fondo Impacto tiene una duración de 2 años. Durante el bienio 2019-2020, dos proyectos ingresaron al fondo, pero su evaluación fue pospuesta debido a

la pandemia por COVID-19. Consecuentemente, durante 2021-2022, cuatro iniciativas formaron parte del Fondo. Las evaluaciones realizadas son; una evaluación de impacto a través de un ensayo controlado aleatorizado (RCT) – *Conecta Ideas* (Chile) – y tres son evaluaciones piloto – *Escuela de Aprendizaje Colaborativo* (Chile), *Kit Literacy+* (Colombia) y *Comunidades de Aprendizaje* (Argentina).

El Fondo Impacto representa así un espacio de colaboración esencial para la generación de evidencia en la región, proporcionando insumos fundamentales para la toma de decisiones en educación. Constituye una valiosa oportunidad para conocer las características, desafíos y fortalezas de la innovación educativa, así como del modo en que se despliegan prácticas pedagógicas en contextos vulnerables. Además, promueve una articulación entre la investigación y la práctica educativa, impulsando ciclos de mejora continua en América Latina y el Caribe.

Casos de evaluación del Fondo Impacto: síntesis y lecciones aprendidas

Comunidades de Aprendizaje (Argentina)

Escuela de Aprendizaje Colaborativo (Chile)

Kit Literacy+ (Colombia)

Conecta Ideas (Chile)

La siguiente sección es principalmente un trabajo de síntesis y armonización del contenido de los informes finales producidos por los equipos de evaluación. Las ideas, argumentos y referencias asociadas a la literatura que se presentan en esta sección han sido tomadas directamente de dichos informes. En este sentido, no constituyen un posicionamiento conceptual o metodológico

de SUMMA, que actuó como agente articulador de las evaluaciones. Los casos descritos en esta sección se limitan, en su mayor parte, a compilar y armonizar la información de los informes originales. Por lo tanto, agradecemos y reconocemos la autoría de los equipos de los informes finales por su valiosa contribución.

Comunidades de Aprendizaje: los desafíos de la contextualización y adaptación de programas globales

- **Programa:** Comunidades de Aprendizaje
- **Institución responsable:** Fundación Más Voces
- **País de la intervención evaluada:** Argentina, provincia de Corrientes
- **Institución evaluadora:** Fundación SES²⁴

1. Descripción de la iniciativa

Comunidades de Aprendizaje (CdA) es un programa internacional que busca transformar las escuelas para mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad educativa. Para ello, se basa en la promoción de la enseñanza dialógica y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa para el desarrollo de aprendizajes.

En América Latina, el programa se desarrolla en 7 países con un alcance de 8.789 escuelas. En el caso particular de la provincia de Corrientes en Argentina, la intervención de CdA es liderada por Fundación Más Voces y se desarrolla desde 2016. Debido a su compatibilidad con la política educativa provincial, durante el periodo 2022-2023 quince escuelas públicas participaron del programa.

La implementación de CdA se realiza a través de 2 etapas: una de formación y otra de acompañamiento a las escuelas participantes. El proceso de formación se estructura en 5 fases de implementación que se orientan a definir el plan de trabajo del centro educativo (Tabla 1). Este plan tiene como eje articulador la capacitación en diversas *Actuaciones Educativas de Éxito* (AEE), esto es, prácticas educativas que la investigación internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje y la convivencia en la escuela. La segunda etapa se centra en el acompañamiento a los docentes durante la implementación de las AEE en aula (Tabla 2).

Para el desarrollo de CdA se identificaron siete AAE. Fundación Más Voces priorizó y seleccionó cuatro de ellas para implementar durante un año lectivo en la provincia de Corrientes.

24. Para más información: SUMMA, Fundación SES (2023). "Comunidades de Aprendizaje. Evaluación Piloto". Proyecto Fondo Impacto "Construyendo un ecosistema global de evidencia para la mejora de la enseñanza".

Tabla 1. Etapa de formación

Fases de transformación de un centro para convertirse en CdA, versión Corrientes
Capacitación de 12 hrs. presencial y 3 hrs. virtual

1. Sensibilización	2. Toma de decisión	3. Sueño	4. Selección de prioridades	5. Planificación
Entrega de líneas básicas del proyecto y aportaciones científicas de AEE.	Acuerdo de la comunidad educativa en su conjunto para el desarrollo de CdA.	Diferentes agentes de la comunidad sueñan con la escuela que quieren. Se crea un modelo de centro, contextualizando los principios de CdA.	Definición de prioridades del modelo de centro, teniendo en cuenta las características y antecedentes del centro.	Formación de comisiones de trabajo mixtas (con distintos agentes de la comunidad) para la ejecución de las tareas priorizadas.



Tabla 2. Etapa de acompañamiento en Actuaciones Educativas de Éxito seleccionadas (AEE), versión Corrientes

Dirigido a los docentes durante la implementación en la escuela

AEE	Acompañamiento docente
<p>a. Tertulias literarias dialógicas: Práctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura. Espacio donde docentes y estudiantes comparten e intercambian reflexiones sobre una obra clásica de literatura universal.</p> <p>Frecuencia de implementación de la AEE en la escuela: 2 veces al mes con cada sección.</p>	<p>Al menos dos veces</p>
<p>b. Grupos interactivos: La práctica consiste en que los estudiantes trabajan en grupos para resolver desafíos (15 a 20 minutos). Los grupos trabajan de manera rotativa en distintas actividades durante una sesión, con apoyo de un voluntario encargado de promover las interacciones entre los participantes. La agrupación se realiza de manera inclusiva, esto es, con estudiantes que tienen diverso nivel de desempeño.</p> <p>Frecuencia de implementación de la AEE en la escuela: 1 vez al mes con cada escuela.</p>	<p>Al menos dos veces</p>
<p>c. Tertulias pedagógicas dialógicas: estrategia centrada en la formación del profesorado. Consiste en un espacio de reflexión de la práctica mediante la lectura de textos científicos previamente seleccionados. Los docentes comparten conjuntamente impresiones y construyen conocimiento colectivo.</p> <p>Frecuencia de implementación de la AEE en la escuela: 1 vez al mes con el claustro docente</p>	<p>Nueve veces</p>
<p>d. Participación educativa de la comunidad: Trabajo en los objetivos priorizados en el modelo de centro. Se forman comisiones mixtas, con miembros de la comunidad (docentes, estudiantes, voluntarios, familias otros).</p>	<p>Todas las comisiones mixtas</p>

1.1 ¿Cuál es el problema que busca resolver el programa?

El programa CdA busca mejorar la calidad de los aprendizajes y promoción de la equidad, a través de la participación activa de la comunidad, especialmente en contextos desfavorecidos. En el caso de la provincia de Corrientes, la evaluación nacional Aprender (2021) indica que el 27,7% del estudiantado en el nivel de 6° grado está por debajo del nivel básico en lengua y el 29,3% en matemática, mientras que sólo un 16,4% y un 11,8% se encuentran en el nivel avanzado, respectivamente²⁵.

Las escuelas participantes de CdA están situadas en áreas con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica, lo que plantea desafíos adicionales para la implementación de programas educativos efectivos. Junto a esto, las autoridades ministeriales de la provincia identificaron que en las escuelas participantes del programa existían bajos niveles de participación e involucramiento de las familias en los procesos educativos, factor que incide en el rendimiento académico de los estudiantes y en el clima escolar.

1.2 ¿Qué dice la evidencia sobre este programa?

El programa sustenta su modelo de trabajo en fundamentos teóricos e investigación académica

internacional que reconoce sus efectos positivos en el rendimiento académico y la cohesión escolar. En particular, el proyecto europeo INCLUD-ED²⁶ identificó y analizó estrategias que ayudan a superar desigualdades y mejoran resultados de aprendizaje en diversos contextos. Estas prácticas son las AEE que se promueven en CdA²⁷.

Las AEE han sido analizadas por diferentes investigaciones. Se ha detectado que este tipo de prácticas influyen positivamente en diversas dimensiones del aprendizaje estudiantil, como la motivación y autoestima de los estudiantes al promover la participación y la inclusión de todas las voces. Estas prácticas también fomentan un mejor clima escolar y contribuyen a reducir conflictos²⁸. En definitiva, las AEE han demostrado mejoras en los resultados del aprendizaje al proporcionar a los estudiantes actividades colectivas estimulantes y ofrecer herramientas para resolver problemas a través del diálogo.

La Plataforma de prácticas educativas efectivas de SUMMA/EEF también evidencia que soporta el desarrollo de las AEE en el aula. La comunicación oral es una práctica de bajo costo que destaca la importancia de la interacción verbal para el desarrollo de aprendizajes. Existe evidencia consistente que indica que los

25. Argentinos por la educación (s.f.) Datos. Corrientes. <https://argentinosporlaeducacion.org/indicadores/corrientes/>

26. Comunidades de aprendizaje (s.f.). Programa Marco. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/investigacion/includ-ed/>

27. Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

28. Morlà-Folch, T., Renta Davids A., Padrós Cuxart, M., y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, November 2022, 100482. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>

estudiantes que participan en intervenciones que promueven la expresión o comunicación adelantan aproximadamente cinco meses adicionales de aprendizaje en el transcurso de un año. Adicionalmente, las prácticas que fomentan el aprendizaje colaborativo tienen un impacto aproximado de cinco meses adicionales de aprendizaje en algunas áreas del conocimiento²⁹.

2. Evaluación piloto de Comunidades de Aprendizaje

La trayectoria internacional de CdA y los antecedentes que indican su potencial en contextos de vulnerabilidad social, hacen de la implementación en Corrientes, con siete años de experiencia, un caso de interés para analizar su potencial de escalabilidad y entender su aporte a la resolución de los problemas educativos de la región.

De esta manera, se definió la realización de una evaluación piloto, de carácter formativo con el fin de retroalimentar el diseño e implementación de CdA en Corrientes, a partir de la identificación de resultados promisorios y la elaboración de recomendaciones de mejora que fortalezcan la intervención del programa.

2.1 Preguntas y objetivos de investigación

La evaluación tuvo por objetivo generar evidencia, para retroalimentar el diseño y la implementación del programa CdA. Se definieron tres ámbitos

de evaluación: (I) la identificación de evidencia promisoriasobre los efectos del programa y el grado de cumplimiento de la Teoría de Cambio (TdC) de la intervención; (II) la identificación de la pertinencia y factibilidad del programa; y (III) el análisis del nivel de madurez de la intervención. Para cada una de estas dimensiones se definieron diferentes preguntas de investigación que guían la evaluación y que se sintetizan en el cuadro siguiente.

Preguntas de investigación

- I. *¿Cómo se implementa y fundamenta la Teoría del Cambio del programa y qué percepciones y cambios se observan en las prácticas de enseñanza, en las instituciones educativas y en la comunidad educativa?*
- II. *¿Cuán factible y adecuado es el programa para la provincia de Corrientes, considerando el nivel de apropiación e involucramiento de los actores, los recursos disponibles y las barreras o desafíos en la implementación?*
- III. *¿El programa cuenta con los recursos, sistemas y procedimientos necesarios para una evaluación efectiva que permita mejorar la intervención y aportar hallazgos valiosos para futuras iniciativas?*

29. <https://practicasefectivas.summaedu.org/public/strands.php>

2.2 Diseño de la evaluación

Se diseñó una evaluación con una estrategia de métodos mixtos, con instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. El proceso fue dividido en dos etapas:

A. Indagación al universo de escuelas del programa en la provincia de Corrientes: tuvo como objetivo conocer el nivel de cumplimiento de la teoría de cambio; recoger evidencia promisorio de respaldo entender factibilidad de la intervención en el territorio, y observar nivel de aceptabilidad del programa por parte de la comunidad educativa.

B. Estudio de casos en profundidad: se orientó a entender la intervención concreta y práctica en las escuelas, y las condiciones que posibilitan o dificultan la implementación del programa.



2.2.1 Muestra

Participaron de la evaluación, en su etapa de indagación, las quince escuelas que implementan el programa en Corrientes con sus respectivos equipos directivos, docentes, familias y estudiantes de los niveles de 5° y 6° grado.

Para la realización de los estudios de caso se agrupó a las escuelas en cinco tipos de intervención, a partir de los siguientes criterios definidos por el equipo implementador y SUMMA:

- Frecuencia planificada para la realización de las AEE - Tertulias literarias (TL) y Tertulias pedagógicas (TP):
 - **Baja/Media:** TL quincenales; TP mensuales o trimestrales.
 - **Alta:** TL semanales o quincenales; TP mensuales.
- Solicitud de acompañamiento para la implementación de las AEE durante el ciclo lectivo 2023, de manera voluntaria por los docentes de la escuela y realizada antes del comienzo de la intervención con AEE.
- Porcentaje de secciones intervenidas con AEE en la escuela (al menos una estrategia).

La agrupación de las escuelas se sintetiza en la siguiente tabla. Se seleccionó una escuela de cada grupo para el análisis en profundidad.

Tabla 3. Criterios de agrupación de las escuelas

Agrupación / Tipo	Frecuencia AEE	Acompañamiento	Porcentaje de secciones intervenidas	Nº total de escuelas del grupo
4 - Intensiva	Alta	Sí	50% o más	2
3 - Intermedia	Baja	Sí	50% o más	1
2 - Baja intensidad	Baja/Media	No	50% o más	6
1 - Débil	Baja/Media	No	Menos del 50%	4
0	Implementación reducida por alta rotación docente			2

La intervención evaluada se extendió a lo largo de 15 meses (octubre 2022 a diciembre de 2023) e inició con la capacitación al conjunto de las comunidades escolares. En marzo del 2023 se realizó el trabajo en los centros educativos y durante mayo-noviembre se implementaron las AEE en el aula. El trabajo de campo cubrió

todas las instancias de implementación con la aplicación de las estrategias de recogida de información en distintos momentos del proceso. La tabla de síntesis del diseño metodológico indica los instrumentos utilizados en las dos principales etapas de la investigación.

Tabla 4. Síntesis del diseño metodológico

Etapa de investigación	Estrategia de recogida de información	Técnica de análisis
I. Universo de escuelas	Entrevista en profundidad (en dos momentos) <ul style="list-style-type: none"> • Autoridades ministeriales (n=2) • Supervisores (n=2) 	Análisis descriptivo
	Encuesta <ul style="list-style-type: none"> • Directivos (n=46) • Docentes (n=405) • Estudiantes (n=955) 	
	Documentos de seguimiento del programa	
II. Estudio de casos	Entrevista en profundidad (en dos momentos) <ul style="list-style-type: none"> • Directivos (n=9) • Docentes (n=13) 	Análisis de contenido
	Grupo focales <ul style="list-style-type: none"> • Docentes (n=13) • Familias (n=9) 	
	Observaciones de implementación AEE (n=13)	

3. Síntesis de resultados

Los resultados de la evaluación se agrupan en tres ejes, siguiendo las preguntas de investigación. Primero, se plantean los hallazgos asociados a la evidencia promisorio y al cumplimiento de la TdC. Luego, se recogen los resultados sobre la pertinencia del programa; y, finalmente, se presenta el análisis sobre el nivel de madurez y se ofrecen algunas recomendaciones que detecta el equipo evaluador para asegurar que la intervención sea escalable y replicable.

3.1 Evidencia promisorio

La implementación de CdA en Corrientes presenta adaptaciones con respecto a la experiencia internacional. Por esto, el equipo evaluador apoyó la construcción de la TdC de esta intervención, en la que se identificaron las actividades clave del programa.

La evaluación realizada concluye que el programa se implementa de una manera distinta a la TdC definida. Cada institución asume formas y frecuencias de implementación en función de sus condiciones particulares. Si bien el programa fue diseñado para dos ciclos lectivos (2 años), la intervención se desarrolló en un periodo de 15 meses, 12 de los cuales fueron de trabajo en el aula. Junto a esto, la etapa de formación del programa se realizó durante un tiempo menor al recomendado por la investigación internacional de CdA (12 hrs. efectivas versus 30 hrs. sugeridas en formato intensivo).

Del total de escuelas participantes, 10 lograron desarrollar la fase de Sueño (definición del modelo de centro) y 13 conformaron comisiones mixtas para su ejecución. Sin embargo, sólo 4 escuelas desarrollaron reuniones con la frecuencia planificada en la intervención (1 vez por mes). Del total de docentes participantes, un 63% recibió acompañamiento de un formador del programa.

Sobre las AEE, la mayoría de las escuelas (entre 13 y 14) realizaron menos del 50% de las instancias sugeridas. Respecto a las condiciones mínimas de implementación, las observaciones permiten distinguir que todas las actualizaciones respetan los roles asignados en las actividades y sus dinámicas generales. No obstante, hay inconsistencias con el diseño de la intervención. En el caso de las Tertulias literarias no se abordan obras de literatura universal, ya que las escuelas no contaban con los materiales para trabajar; en los Grupos interactivos no se observa el trabajo entre pares sugerido y falta claridad respecto a las tareas de las familias; y en las Tertulias pedagógicas se distinguen problemas para orientar la discusión pedagógica, la que se suele centrar principalmente en los conflictos inmediatos de la escuela.

A nivel general las principales limitaciones de la implementación se detectan en el margen de trabajo con las escuelas, las que están supeditadas y priorizan los requerimientos ministeriales; la alta rotación de docentes; la falta de recursos humanos y de infraestructura para el

desarrollo de las instancias de reflexión conjunta entre la comunidad; el ausentismo escolar; y la resolución de situaciones de contingencia derivadas de la condición de vulnerabilidad de la población atendida.

A pesar de ello, las percepciones de los participantes son positivas. Docentes y directivos señalan que las prácticas de enseñanza se han visto favorecidas y mejoradas por el programa y distinguen cambios moderados en el involucramiento de las familias. Los participantes también reconocen mejoras en las habilidades de los estudiantes, como la expresión oral y el intercambio de opiniones, y un mayor entusiasmo por la lectura y las matemáticas. Por su parte, los estudiantes destacan el valor de las AEE en su motivación por asistir a la escuela. Cabe destacar que los mismos actores consideran que el programa lleva poco tiempo de implementación y vislumbran que con el tiempo se podrán observar más resultados.

3.2 Pertinencia del programa

Del análisis se desprende que se pueden implementar versiones ajustadas y acotadas del programa en todas las escuelas participantes. El programa resulta adecuado a las necesidades del territorio y se ajusta a las prioridades de política educativa de la provincia.

Los participantes del ámbito ministerial, supervisores y equipo directivo reconocen en el programa una iniciativa valiosa y destacan la capacitación recibida y el acompañamiento para el trabajo en el aula. Los docentes incorporan

las AEE en sus planificaciones y se realiza trabajo entre colegas para el desarrollo de las estrategias. Los equipos escolares creen que el programa contribuye a mejorar los aprendizajes en los ámbitos trabajados y también permite que las familias estén más presentes.

Uno de los aspectos con mayor valoración positiva por parte de los participantes es la flexibilidad del programa, esto es, su adaptación a las necesidades y posibilidades de las instituciones y los equipos escolares, especialmente en la selección de las AEE y su frecuencia de implementación. Si bien este es un factor destacado por los actores, no es una característica reconocida por la TdC del programa y en la mayoría de los casos genera dificultades en el logro de las actividades y dosis sugeridas en el diseño de la intervención.

3.3 Nivel de madurez

El programa aún se encuentra en una etapa inicial de desarrollo y existe poca evidencia sobre la intervención con relación al diseño de la TdC. El equipo evaluador sugiere ajustar la TdC a la realidad de las escuelas y los grados de implementación logrados.

A partir de ello, se debe garantizar un piso mínimo común de intervención en todas las instituciones, especialmente en la cantidad, frecuencia y cobertura de las AEE implementadas. Junto a esto, se sugiere establecer resultados posibles en función de una nueva TdC, con el fin de conciliar indicadores que permitan evaluar nuevamente el programa.

4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina

Debido a sus antecedentes internacionales, Comunidades de Aprendizaje fue un programa de interés para el Fondo Impacto. Se buscaba indagar su potencial para mejorar aprendizajes en contextos de alta vulnerabilidad, y analizar su capacidad de escalabilidad. No obstante, durante el desarrollo de la investigación se tomaron diferentes decisiones metodológicas para adaptar la propuesta inicial de evaluación a las características y condiciones específicas de la intervención en la provincia de Corrientes. Recogemos significativos aprendizajes sobre el proceso de evaluación y el diálogo con los diferentes actores involucrados en el desarrollo del estudio, los que se sintetizan a continuación.

El rol de la colaboración para el diseño de una buena evaluación

Un aspecto a destacar del proceso de evaluación de CdA fue la colaboración y el diálogo productivo entre el equipo implementador y los evaluadores. Esta relación favoreció el desarrollo de un lenguaje común en torno a los objetivos de la evaluación piloto. Además, el equipo implementador facilitó el ingreso de los

evaluadores a las escuelas y realizó una adecuada explicación sobre el sentido y la importancia de la evaluación a los equipos escolares.

Junto a esto, la generación de la TdC del programa y la retroalimentación cruzada en el diseño de la propuesta de evaluación también se vieron favorecidas por el trabajo colaborativo entre los equipos. La construcción de una relación de confianza fue fundamental para el desarrollo de la evaluación propuesta por el Fondo Impacto.

Ajustar la evaluación a las capacidades institucionales

Inicialmente, la evaluación estaba pensada para involucrar un número mayor de escuelas y provincias de Argentina, como una iniciativa potencialmente escalable. Sin embargo, a través del diálogo con la institución implementadora se detectaron dificultades en el seguimiento y monitoreo del trabajo con las escuelas, debido a que contaban con un equipo acotado para el desarrollo de estas labores. Estas limitaciones permitieron concluir que con la capacidad institucional de ese momento no era pertinente realizar una evaluación de gran envergadura.

De esta manera, la evaluación fue ajustada en función de las condiciones del programa. En conjunto con el equipo implementador y evaluador se decidió avanzar hacia una evaluación más acotada, con 15 escuelas, favoreciendo un

análisis sobre la fidelidad de la intervención y las AEE más promisorias. En este sentido, el proceso de diagnóstico inicial fue clave para la toma de decisiones y la definición de los objetivos de la evaluación.

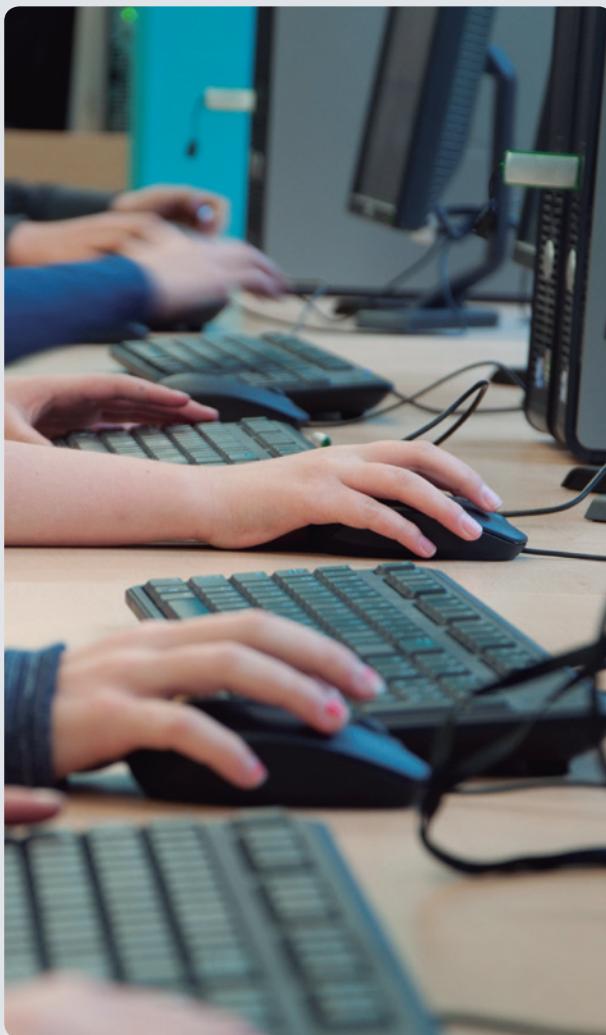
Flexibilidad versus acciones clave del programa

Los resultados de la evaluación concluyen que existe un bajo nivel de apropiación de la TdC, esto es, en la implementación de los componentes clave, acciones y procesos que permiten generar los resultados esperados del programa. Junto a esto, se detectaron dificultades en los procesos de monitoreo y seguimiento de la intervención.

Sin embargo, la flexibilidad del programa fue destacada como una de las dimensiones más valoradas de la intervención por parte de los participantes. Si bien la posibilidad de ajustar la implementación permite atender las realidades particulares de cada escuela, también constituye un riesgo en términos de determinar qué es lo que efectivamente está funcionando en las instituciones e identificar los componentes clave que explican los resultados y que hacen que el programa sea replicable y potencialmente escalable.

Esta tensión entre las percepciones y las necesidades que los diferentes actores destacan, es un desafío al diseñar y desarrollar una evaluación del programa, ya que no existe

claridad en cuáles son aquellas dimensiones que están impactando en la comunidad, lo que afecta la sistematización de los hallazgos.



Escuela de Aprendizaje Colaborativo: el difícil tránsito de la formación a la implementación en el aula

- **Programa:** Escuela de Aprendizaje Colaborativo
- **Institución responsable:** Fundación para el Servicio del Perfeccionamiento de la Educación Católica, SEPEC
- **País de la intervención:** Chile
- **Institución evaluadora:** Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez³⁰.

1. Descripción de la iniciativa

Escuela de Aprendizaje Colaborativo (en adelante EAC) es un programa de formación dirigido a docentes y equipos directivos de centros educativos, cuyo objetivo es desarrollar habilidades y herramientas profesionales que faciliten la incorporación de estrategias de aprendizaje colaborativo en las aulas.

El programa se sustenta en la *Teoría de la interdependencia social*³¹, que postula que las interacciones grupales influyen en el compromiso, la cooperación y el esfuerzo para el logro de objetivos educativos. De esta manera, se promueve el aprendizaje colaborativo entre

docentes y directivos con el fin de (I) transformar la cultura escolar de sus contextos profesionales e (II) implementar estrategias colaborativas con sus estudiantes en el aula.

EAC se implementa en Chile desde el año 2016 con equipos escolares vinculados a Fundación SEPEC. En su edición 2021-2022 participaron 19 establecimientos educativos y un total de 130 docentes y directivos.

El programa de EAC se implementa en un periodo de dos años, con una primera etapa formativa y una segunda de práctica docente, como se indica a continuación.

30. Para más información: SUMMA, Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa, CITSE (2023). "Evaluación de Escuela de Aprendizaje Colaborativo (EAC) - Fundación SEPEC. Evaluación Piloto". Proyecto Fondo Impacto "Construyendo un ecosistema global de evidencia para la mejora de la enseñanza".

31. Johnson, D., Johnson, R., & Roseth, C. (2010). Cooperative learning in middle schools: Interrelationship of relationships and achievement. *Middle Grades Research Journal*, 5, 1-18.

Tabla 5. Estructura del programa EAC

Diplomado de formación teórico-práctica Etapa formativa - Primer año	Implementación y acompañamiento Etapa de práctica docente - Segundo año
<ul style="list-style-type: none"> • Dos módulos de aprendizaje teórico orientados a comprender el marco conceptual del aprendizaje colaborativo. • Un módulo de aprendizaje práctico orientado al diseño de un proyecto de intervención que promueva el aprendizaje colaborativo en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación del proyecto de intervención diseñado en un aula real. • Apoyo de especialistas del programa durante la implementación del proyecto, entrega de retroalimentación y promoción de espacios de reflexión con los docentes.

1.1 ¿Cuál es el problema que busca resolver el programa?

EAC reconoce que uno de los problemas del sistema educativo es **la falta de estrategias para desarrollar el aprendizaje colaborativo**. Esto se evidencia tanto en el trabajo entre docentes como en las propuestas didácticas que implementan en sus aulas. En el primer caso, se identifica que los educadores carecen de redes profesionales que fomenten la reflexión y el aprendizaje pedagógico permanente. En efecto, como muestra la literatura especializada, los

educadores suelen desarrollar su labor de manera individual y aislada de sus pares y los equipos directivos, lo que limita sus oportunidades de desarrollo profesional y la mejora continua de sus prácticas pedagógicas³².

En el segundo caso, las estrategias de aula que utilizan los docentes suelen fomentar el trabajo individual de los estudiantes, generando escasas oportunidades para trabajar en grupos, colaborar e interactuar de manera efectiva entre pares³³.

En otras palabras, al no experimentar los efectos positivos de la colaboración, los docentes se

32. Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). *Estudio de la calidad de la Integración Escolar. Resumen ejecutivo*. Ministerio de Educación de Chile.

Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41, 117-127.

33. Ávalos, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 1-14.

Concha, S. y Howard, S. (2016). Interacciones verbales en el aula y desarrollo del pensamiento: análisis de la situación en nuestro país y propuestas formativas. En Manzi, J. y García, M., *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes*. Ediciones UC.

encuentran menos acostumbrados a promover entornos formativos que incentiven este tipo de aprendizaje, así como otras prácticas efectivas innovadoras³⁴.

En respuesta a estos desafíos, diversos actores educativos han buscado promover una cultura de cooperación a nivel intraescolar, reconociendo que este tipo de interacciones entre docentes y equipos escolares son claves para generar procesos reflexivos de mejora, desarrollar soluciones contextualizadas y compartidas, así como impulsar prácticas de aprendizaje colaborativo en la escuela³⁵.

1.2 ¿Qué dice la evidencia sobre el aprendizaje colaborativo?

Diversos estudios destacan que el aprendizaje colaborativo favorece los procesos de desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los estudiantes³⁶. Las investigaciones señalan que los maestros que participan en redes entre pares fortalecen sus competencias pedagógicas

e implementan con mayor efectividad prácticas educativas³⁷.

La plataforma de prácticas educativas efectivas de SUMMA/EEF identifica que el aprendizaje colaborativo es una estrategia con un bajo costo de implementación y un impacto aproximado de cinco meses adicionales de aprendizaje en algunas áreas del conocimiento. Los enfoques que utilizan esta práctica reconocen efectos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes cuando es mediado de manera adecuada y se gestionan las actividades en el aula, así como también cuando se atiende al diseño de actividades que promuevan la participación de todo el grupo.

Investigaciones en América Latina identifican que el aprendizaje colaborativo tiene efectos positivos en el desarrollo personal del estudiantado y en la promoción de habilidades como el liderazgo y la autorregulación. En Chile, se destaca la necesidad de estudiar las condiciones

34. Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Narcea Ediciones.

Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49.

Azorin, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 29-48.

35. Montencinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 11, 105-128.

36. Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. & Thousand, J. (2010). Co-teaching in Urban Secondary School. Districts to Meet the Needs of all Teachers and Learners: Implications for Teacher Education Reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 41-60.

37. Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(2), 119-133.

Azorin, C., y Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of Educational Change*, 23, 131-143.

en las que se genera la colaboración profesional y entre los distintos actores educativos³⁸.



2. Evaluación piloto de escuela de aprendizaje colaborativo

El equipo evaluador de CITSE realizó una revisión inicial sobre los antecedentes y de la Teoría de cambio (TdC) del programa, con el fin de identificar aspectos relevantes en el diseño de la evaluación. La propuesta de EAC parte de la noción de que en los centros educativos se llevan a cabo prácticas tradicionales de enseñanza, caracterizadas por un docente que

transmite conocimientos a los estudiantes. En este contexto, el programa busca contribuir al cambio cultural de las escuelas mediante estrategias innovadoras de enseñanza basada en el aprendizaje colaborativo.

La hipótesis de la Teoría de cambio de EAC plantea que si en los procesos de formación continua se ofrece a los docentes herramientas para conocer, comprender y aplicar el paradigma de la enseñanza colaborativa, en consecuencia se espera que los profesionales sean más propensos a implementar este tipo de estrategias en el aula, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado.

En este contexto, los evaluadores identifican lo siguiente respecto a la estructura y evolución de EAC:

1. El programa no ha sido evaluado con anterioridad.
2. Existe evidencia robusta sobre el efecto positivo del aprendizaje colaborativo a nivel profesional y en aula.
3. La formación docente para promover el aprendizaje colaborativo en el aula es una estrategia promisoriosa para el escalamiento de esta práctica efectiva.

38. Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé*. Tesis para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación mención Gestión Curricular. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Queupil, J.P., Cuenca, C. y Maldonado-Díaz, C. (2021a). Colaboración entre docentes y directivos: Estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 207-233.

4. Es necesario recoger percepciones de los actores involucrados sobre la efectividad del programa.
5. Es necesario identificar factores que pueden estar afectando (positiva o negativamente) la implementación de EAC.

A partir de este diagnóstico, el equipo evaluador definió la realización de una evaluación piloto, un tipo de estudio a pequeña escala que busca analizar el proceso de implementación de las intervenciones educativas. Para ello, se caracterizó la iniciativa y se exploraron las percepciones de los actores participantes sobre las fortalezas, debilidades y obstaculizadores para la mejora del programa.

El análisis busca indagar tanto en la formación ofrecida por el programa, como en las características del proceso de acompañamiento por parte de SEPEC a los docentes durante el proceso de implementación de los programas diseñados para las escuelas.

2.1 Pregunta y objetivos de investigación

La evaluación tuvo por objetivo estudiar la implementación de los proyectos diseñados por los docentes participantes de la formación, debido a que fue identificada como una de las actividades de mayor relevancia y que podría incidir en el desarrollo de prácticas de aprendizaje colaborativo en el aula. Por ello, la pregunta de investigación que articuló el estudio fue:

¿Qué características tienen los proyectos más prometedores para cambiar la motivación y la capacidad de los docentes para utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la disposición de los estudiantes para aprender?

Para su desarrollo, el equipo evaluador se propuso seguir la siguiente secuencia metodológica (siguiendo los objetivos específicos, OE):

A. Exploración del programa

- Caracterizar EAC, considerando los componentes de su diseño y su estructura curricular (OE1);
- Identificar debilidades y fortalezas de EAC, a partir de los elementos caracterizados y las percepciones de los docentes participantes del programa (OE2).

B. Descripción de proyectos

- Caracterizar los proyectos de aprendizaje colaborativo elaborados por docentes participantes del programa (OE3);

C. Análisis de casos

- Examinar el proceso de implementación de una muestra de los proyectos diseñados por los docentes, reconociendo los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados por los docentes y sus equipos escolares (OE4).

D. Valoración/Síntesis global de EAC

- Identificar fortalezas y debilidades del programa EAC, derivadas de la implementación del proyecto y las percepciones de los actores de las comunidades escolares (OE5);
- Distinguir oportunidades de mejora del programa EAC para sus implementaciones futuras, revelando su potencial innovador y transformador de la cultura escolar (OE6).

2.2 Diseño de la evaluación

La evaluación piloto consideró un diseño mixto, con herramientas de producción y recolección de datos cualitativos y cuantitativos. Además, adoptó un enfoque de estudio de caso, con el fin de comprender en profundidad los procesos de implementación de la segunda etapa del programa. El estudio se distribuyó en cuatro etapas: (I) en la exploración del programa, se centró en comprender los componentes principales de la intervención y recoger las percepciones de los docentes participantes en la versión 2021-2022 de la iniciativa; (II) en la descripción de proyectos, se analizó la estructura de las propuestas elaboradas por los participantes y se seleccionaron algunos de ellos para estudiar en profundidad; (III) en el análisis de casos, se indagó en la implementación de los proyectos escogidos; y en etapa de valoración (IV), se realizó la triangulación de información y se identificaron oportunidades de mejora.

2.2.1 Muestra

Con el fin de abarcar la diversidad de realidades de escuelas participantes en el programa, el equipo evaluador seleccionó ocho proyectos diseñados por docentes, de un total de 30 experiencias desarrolladas en esta versión del programa EAC. Los criterios de selección consideraron la distribución geográfica de los establecimientos en distintas regiones de Chile, la aplicación de los proyectos en distintos niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) y su alineación con diversas áreas del conocimiento.

Los estudios de caso se realizaron en el período de junio-noviembre de 2022 durante la implementación de los proyectos. Para ello, se recolectó información a través de observaciones no participantes, técnica a través de la cual miembros del equipo evaluador analizaron la aplicación de las actividades de esta etapa del programa sin intervenir en ellas. Para cada proyecto se observaron sesiones de clase (implementación del proyecto) y las instancias de acompañamiento y retroalimentación por parte de SEPEC a los docentes. Junto a esto, se entrevistó a docentes, directivos y estudiantes de las escuelas, para recabar información de sus percepciones sobre la utilidad de EAC y aspectos clave de su implementación. La tabla de síntesis indica las estrategias y técnicas de análisis de información.

Tabla 6. Síntesis del diseño metodológico

Etapa de investigación	Estrategia de recogida de información	Técnica de análisis
I. Exploración del programa (OE1; OE2)	Análisis documental sobre el Diplomado	Análisis de contenido
	Encuesta online a docentes	
II. Descripción de proyectos (OE3)	Análisis documental de los proyectos	
III. Análisis de casos (OE4)	Entrevistas a actores escolares Docentes (n=16); directivos (n=8) y estudiantes (n=16).	
	Observaciones de aula (n=16) Observaciones del proceso de acompañamiento SEPEC-docente (n=8)	
IV. Valoración general (OE5; OE6)	Síntesis de información	Triangulación de información



3. Síntesis de resultados

A partir de la triangulación de información de las diferentes etapas de la evaluación, los resultados se sintetizan en tres dimensiones. En primer lugar, se presenta la caracterización del programa. Luego, las propuestas de mejora para la implementación del programa y, finalmente, el análisis sobre la viabilidad de la estrategia de EAC para fomentar el aprendizaje colaborativo en el aula.

3.1 Caracterización del programa

Los resultados de la evaluación piloto indican que la estrategia de formación promueve el diseño de actividades para fomentar el aprendizaje colaborativo en el aula. Los docentes al finalizar el programa presentan una valoración positiva sobre el impacto de la formación en su actividad profesional. A su vez, las actividades también son bien percibidas por los estudiantes que participan de ellas, quienes valoran la implementación de los proyectos y la experiencia vivida.

Un aspecto relevante es que la mayoría de los proyectos desarrollados, están alineados con las fases de formación de la EAC. En particular, los contenidos entregados en el diplomado son valorados positivamente por parte de los encuestados. En este sentido, los docentes declaran sentirse capacitados para diseñar, implementar y acompañar secuencias de aprendizaje colaborativo, así como también una mayor disposición a compartir su práctica pedagógica.

Se identifica también que las comunidades educativas cuentan con un interés real sobre la formación en los contenidos y estrategias del programa. Los directivos entrevistados perciben un aumento de la motivación, tanto de los estudiantes por el aprendizaje, como de los mismos docentes por realizar actividades similares en el futuro.

Si bien los resultados del análisis documental indican que la estructura del programa es difusa, los resultados de la encuesta aplicada a las y los docentes participantes evidencia que es percibido como un programa coherente.

Las debilidades de la construcción del programa se asocian con la ausencia de un sustento teórico que articule los contenidos de la formación. Las principales debilidades de la implementación del programa se asocian con el bajo acompañamiento durante el periodo de implementación de los proyectos en el aula, así como en la falta de retroalimentación oportuna sobre las características de las intervenciones diseñadas, su relación con los conocimientos desarrollados durante la primera etapa de formación del programa y la falta de mediación para el desarrollo de reflexión pedagógica. Este aspecto es destacado por la mayoría de los docentes y directivos que fueron entrevistados y es una dimensión clave para pensar el éxito del programa, ya que el acompañamiento es un pilar fundamental en la estructura de EAC.

Otra debilidad detectada se asocia con la baja contextualización de las actividades y contenidos de EAC con la realidad de las escuelas, especialmente en las instancias de seguimiento entre el equipo del programa y los docentes implementadores. En este ámbito, se observó que los miembros de EAC entregaban sugerencias generales sobre contenido del programa, la ausencia de andamiajes que conectaran estos saberes con el contexto y la cultura escolar del centro, y también en algunos casos un desconocimiento de los procesos de diseño y aplicación de las actividades que los docentes llevaban a cabo.

En el caso de los proyectos diseñados por los docentes, el equipo evaluador distingue que la planificación de estas actividades se caracteriza por un trabajo entre asignaturas y la colaboración entre estudiantes. A partir de las observaciones, se identifica que en seis de los casos analizados en profundidad hay prácticas de colaboración entre docentes y entre estudiantes. Sin embargo, no se describen cuáles son las estrategias que realizan o que se distinguen como promotoras del aprendizaje colaborativo.



3.2 Propuestas de mejora

Aun cuando los participantes valoran la formación recibida, el equipo evaluador identifica debilidades en torno a la coherencia del programa, especialmente en la relación entre los contenidos trabajados de la etapa formativa y los proyectos implementados por los docentes. En este sentido, los evaluadores proponen el rediseño del programa y su actualización teórico-metodológica, especialmente en la dimensión asociada al aprendizaje profesional docente y los tiempos y espacios sugeridos para las actividades de formación e implementación.

La evidencia internacional apunta a la necesidad de comprender el aprendizaje docente de manera integrada, más allá de la entrega de conocimientos, análisis reflexivo y profesional que fortalezca la autonomía y sentido de agencia de los docentes. De la misma forma, la falta de comprensión sobre la adopción de una actitud colaborativa y relacional en el desarrollo de los procesos pedagógicos es un vacío relevante que debe ser resuelto.

Junto a esto, el equipo evaluador sugiere revisar el desarrollo del proceso de acompañamiento y retroalimentación, teniendo como eje el análisis reflexivo de la implementación desarrollada, con el fin de ayudar a los docentes a tomar conciencia de los elementos que influyen en estos procesos. En lo administrativo se sugiere consolidar el equipo de EAC para realizar un mejor seguimiento de las escuelas y proyectos.

3.3 Viabilidad del programa para la implementación del aprendizaje colaborativo en el aula

A partir del análisis realizado, el equipo evaluador concluye que existe poca evidencia promisorio sobre los resultados que ha tenido la implementación del programa y de los proyectos diseñados por los docentes. Esto significa que no existen antecedentes que permitan asegurar los logros esperados tal como se definen en la TdC de la intervención.

Junto a esto, la propuesta de EAC suele ser más factible en comunidades escolares que previamente han trabajado algunos de los temas desarrollados en el programa, como el aprendizaje basado en proyectos o el diseño de experiencias pedagógicas entre asignaturas. La propuesta sufre mayores resistencias en escuelas que abordan estas temáticas por primera vez, por lo que se hace imprescindible analizar las condiciones del contexto de implementación y realizar ajustes pertinentes a estas necesidades.

Se detectaron falencias en el equipo de acompañamiento y monitoreo de EAC. Debido a su débil presencia en las escuelas, no existe información que permita determinar el rol de acompañamiento que ofrece EAC en la implementación de los proyectos de aprendizaje colaborativo en las comunidades escolares. Esto impacta en el seguimiento de los proyectos desarrollados por los docentes, los que se analizan en términos de grado de implementación, pero no en relación a su alineación con los objetivos del programa EAC.

Por esto, antes de avanzar hacia una evaluación de impacto, el equipo evaluador sugiere hacer una revisión en profundidad de la oferta formativa del programa, la actualización de los materiales utilizados y articular los objetivos específicos del diplomado de la EAC, eliminando los elementos que mezclan cambios culturales escolares, habilidades del siglo XXI y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).



4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en américa latina

La evaluación sobre Escuela de Aprendizaje Colaborativo (EAC) nos ha permitido recoger aprendizajes y reflexiones sobre las características y las condiciones de las organizaciones que promueven soluciones educativas en la actualidad, la necesidad de ajustar los diseños de investigación a la realidad institucional del programa y las formas en que se realiza el diálogo con los actores involucrados en estos procesos. Todas estas dimensiones nos enseñan cómo guiar y fortalecer estas instancias de generación de evidencia en un ecosistema aún incipiente en nuestra región.

Características y condiciones del programa EAC

Conocer las capacidades internas de la organización fue fundamental para evaluar EAC. Durante la evaluación se identificaron debilidades en la gestión de los procesos de formación y acompañamiento del programa, debido a que contaban con un equipo reducido para realizar estas labores y una rotación frecuente de personal. También se detectaron dificultades en la sistematización y seguimiento de las actividades de intervención, especialmente en la etapa de implementación de los proyectos en las escuelas.

Estas particularidades impactaron en la capacidad de EAC para generar transformaciones positivas en las escuelas, así como en el aprendizaje interno del equipo implementador para detectar espacios de mejora y definir dónde poner los esfuerzos humanos y económicos más adecuados para el desarrollo del programa.

Para los actores que promovemos la evaluación y la generación de evidencia, es fundamental comprender las características de los programas, con el fin de ofrecer apoyos que fortalezcan estas capacidades de gestión y reflexión en los equipos para la toma de decisiones informada. En el caso de EAC, participar del Fondo Impacto ha tenido implicancias significativas, ya que les ha permitido detectar aquellos elementos de su trabajo interno que requerían revisión.

Definir una evaluación pertinente para EAC

Analizar en profundidad la *Teoría de Cambio* (TdC) del programa fue fundamental para diseñar una evaluación que atendiera a la realidad de EAC y sus necesidades durante su participación en el Fondo Impacto. Si bien en primera instancia se pensó realizar una *evaluación de impacto*, durante el trabajo con la organización se detectó la necesidad de profundizar la TdC, con el fin de identificar las acciones clave que generaban los cambios esperados por el programa. Algunas preguntas que surgieron de este análisis fueron, ¿de qué manera el diseño y la planificación de los

proyectos de los docentes, en la primera etapa de la intervención, eran analizadas, acompañadas y retroalimentadas por los implementadores?, ¿existía evidencia promisorio sobre los cambios que producía el programa en docentes y estudiantes?, ¿cuál era la naturaleza de esta evidencia?

El trabajo con la TdC (como metodología) durante el diseño del estudio permitió identificar inconsistencias en la estructura de la intervención y enfocar la evaluación a aquellas características más promisorias del programa. En otras palabras, la TdC contribuyó a identificar las preguntas de investigación más pertinentes para EAC y establecer una mejor estrategia de evaluación, en este caso el de una *evaluación piloto* que permitiera indagar en los procesos y resultados iniciales de la intervención. La evidencia generada ha permitido al equipo de EAC tomar decisiones sobre la continuidad del programa, el que al momento de la elaboración de este documento se encuentra suspendido para su revisión y reestructuración.

Guiar procesos de evaluación de manera exitosa

Desde SUMMA creemos que acompañar la evaluación de programas es fundamental para su desarrollo exitoso y para instalar una cultura de la evaluación de las soluciones educativas en la región.

De esta experiencia, uno de los desafíos clave fue alinear los objetivos del Fondo Impacto y

construir un lenguaje común con los equipos de implementación y evaluación del programa, debido a sus diferentes trayectorias y experiencias. Este es un proceso que requirió de un análisis constante de las expectativas y conocimientos que cada organización tenía sobre la evaluación y de una mediación cercana y periódica del enfoque de evaluación para la mejora.

El equipo evaluador contaba con una experiencia académica que favoreció el análisis del programa en la dimensión de sus componentes teóricos, así como de los ámbitos necesitaban de mayor profundidad para sustentar la propuesta educativa del programa. El desafío de este proceso se orientó al desarrollo y la articulación de aquellas dimensiones de evaluación para la mejora que promueve SUMMA, como el análisis de la factibilidad del programa, la identificación de evidencia promisorio y el nivel de madurez de la iniciativa. En definitiva, nuestra coordinación fue relevante para promover esos aprendizajes adicionales necesarios para el correcto desarrollo de la evaluación, garantizando su pertinencia, calidad y relevancia.

A nivel práctico, aprendimos que es muy importante el trabajo directo con las instituciones, tanto en instancias conjuntas entre todos los actores involucrados en el proceso, como también espacios particulares de diálogo con el equipo de evaluación para alinear la secuencia metodológica del estudio con los fundamentos del Fondo Impacto.

Kit Literacy+: un camino desde la teoría a la implementación

- **Programa:** Kit Literacy+
- **Institución responsable:** Fundación GLOT
- **País de la intervención evaluada:** Colombia
- **Institución evaluadora:** IPA, Innovations for Poverty Actions³⁹

1. Descripción de la iniciativa

Kit Literacy+ (en adelante KL+) es un programa orientado a la aceleración de aprendizajes en las áreas de lectura y matemáticas en los niveles de tercero a quinto grado de educación primaria en la región de Antioquía, Colombia. La iniciativa se inspira en tres principios para el diseño de su propuesta formativa:

1. Enfoque de enseñanza en el nivel correcto (TaRL⁴⁰): Busca promover espacios de aprendizaje en los que cada estudiante adquiera habilidades esenciales en lectura y matemáticas de acuerdo con sus necesidades individuales, sin importar su edad o grado de escolaridad. El estudiantado avanza en la medida que progresa en su aprendizaje, con adaptaciones curriculares y trabajo en grupos pequeños, según su nivel desempeño.

2. Contextualización de las experiencias de aprendizaje: Abordaje de temas de interés para el estudiantado y adaptación de las propuestas educativas a las condiciones de implementación en las escuelas (recursos, infraestructura, equipamiento, condiciones socioeconómicas de la población atendida, entre otros).

3. Aprendizaje basado en el juego: Herramienta para el desarrollo de la creatividad y la motivación del estudiantado a través de la promoción de nuevas experiencias pedagógicas.

En KL+ se tomaron y adaptaron algunos de los elementos del enfoque TaRL al contexto del sistema educativo colombiano, siguiendo los lineamientos curriculares de las asignaturas de referencia. Entre los ajustes destacan la realización de jornadas académicas dirigidas a docentes durante un periodo extendido (no

39. Para más información: SUMMA, IPA (2023). "Plan de Aprendizaje y Piloto para Kit Literacy+. Evaluación Piloto". Proyecto Fondo Impacto "Construyendo un ecosistema global de evidencia para la mejora de la enseñanza".

40. Programa **Teaching at the Right Level**, desarrollado por Pratham Education Foundation, India.

inmersivo) y en formato híbrido, la aplicación de una evaluación inicial y final para determinar el nivel de aprendizaje del estudiantado, la realización de la intervención dentro de la jornada escolar y la participación de mentores de la fundación para acompañar la implementación del programa.

De esta manera, el programa KL+ se organiza en dos etapas principales, la primera de formación

docente y la segunda de implementación en las escuelas. Ambas etapas son apoyadas por un mentor de la institución implementadora y la entrega de un kit con materiales didácticos. Junto a esto, al inicio y al final de la intervención en el aula, los estudiantes son sometidos a una evaluación en las áreas de lectura y matemáticas que permite agruparles en cinco niveles de aprendizaje según su desempeño. La siguiente tabla sintetiza las actividades que describen el programa.

Tabla 7. Estructura del programa Kit Literacy+

Etapa de Formación	Etapa de Implementación
<p>Capacitación a docentes participantes (33 hrs.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 8 módulos de formación virtual autoadministrada en la metodología del programa. • 6 sesiones sincrónicas (virtuales o presenciales) con periodicidad semanal para la creación de actividades de aula. <p>Material didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 guía de implementación virtual por docente con ejemplos de aplicación. 	<p>Intervención en el aula (80 hrs.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación inicial a estudiantes: Agrupación según niveles de desempeño. • Intervención liderada por docentes, 8 semanas en el aula, 2 hrs. al día durante la jornada escolar. • Evaluación de cierre a estudiantes. <p>Mentoría</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coaching de 4 mentores de F. GLOT. • 12 sesiones de acompañamiento y retroalimentación a los docentes. <p>Material didáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 Kit Literacy+ con 11 recursos por escuela.

1.1 ¿Cuál es el problema que busca resolver el programa?

El programa KL+ identifica una oportunidad para mejorar los niveles académicos del estudiantado, especialmente para aquellos que enfrentan situaciones de rezago escolar. En el caso de Colombia, los últimos resultados de PISA⁴¹ indican que los estudiantes obtienen puntuaciones inferiores al promedio de los países de la OCDE. En matemáticas, sólo un 29% alcanza los niveles de desempeño más básicos, mientras que en lectura el porcentaje llega a un 49%⁴². Por contraparte, casi ningún estudiante alcanza los niveles más altos de desempeño analizados en la evaluación.

A nivel departamental, los resultados de la prueba SABER (2015)⁴³ en Antioquía indican que un 23% de los estudiantes se ubica en el nivel insuficiente con respecto a los aprendizajes esperados en el área de Lenguaje para 3° grado, mientras que un 21% lo hace en el área de Matemáticas. Por contraparte sólo un 15% y un 23% del

estudiantado se ubica en el nivel avanzado de las asignaturas mencionadas, respectivamente. En 5° grado estas diferencias se acentúan: en el nivel insuficiente se ubica un 23% en Lenguaje y un 42% en Matemática de los estudiantes, mientras que en el nivel avanzado solo un 8% y un 9% de los estudiantes logra este nivel de desempeño, respectivamente. A esto se suman las diferencias que se identifican en la educación rural. Los resultados de SABER 11 (2019-2022) indican que los estudiantes de zonas urbanas obtienen mejores puntajes de manera sistemática en todas las áreas evaluadas⁴⁴.

La pandemia COVID-19 y el cierre de escuelas han acrecentado las condiciones de rezago académico en Colombia, debido a que se estima que los estudiantes perdieron cerca de un 40% del aprendizaje programado durante el curso escolar. Este indicador es significativamente mayor en la población vulnerable, con una diferencia cercana a 10 puntos porcentuales con respecto al resto de la comunidad⁴⁵.

41. OCDE (2022) PISA 2022, Country Notes. Colombia. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf

42. Esto significa que el estudiantado ha desarrollado habilidades básicas en estas disciplinas, por ejemplo, en matemáticas demuestran la capacidad de interpretar, reconocer y representar situaciones matemáticas simples; y en lectura son capaces de identificar ideas principales e información explícita en textos de extensión moderada.

43. Evaluación nacional. Los resultados de la evaluación 2015 fueron algunos de los datos analizados por el equipo implementador para el diseño del programa. ICFES (2016). Resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9 en Antioquia y Medellín. <https://antioquia.gov.co/tramites-y-servicios/567-resultados-pruebas-saber-3-5-y-9-en-antioquia-y-medellin%C3%ADn>

44. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Informe No. 79 Características y retos de la educación rural en Colombia*.

45. García, S., Maldonado, D., y Abondano, S. (2021). *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales. Estudio comparativo de Colombia, Brasil y Uruguay*. BID, Universidad de los Andes.

1.2 ¿Qué dice la evidencia sobre la enseñanza en el nivel correcto?

La metodología Teaching at the Right Level (TaRL) ha demostrado ser efectiva en la adquisición de competencias básicas de lectura y matemáticas. Con seis evaluaciones aleatorias realizadas en India y África, TaRL es reconocida como una intervención educativa costo-efectiva para países de ingresos bajos y medios, avalada por el Global Education Evidence Advisory Panel del Banco Mundial (2020).

La metodología es reconocida en el Mapa de Innovaciones de SUMMA, herramienta que identifica programas y prácticas educativas con evidencia de su efectividad que contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes y la equidad en distintas regiones del mundo. Los estudios evidencian un impacto positivo de TaRL en el aprendizaje⁴⁶. En América Latina existen investigaciones similares de experiencias en Brasil y México que destacan su potencial para ser adaptada y evaluada en el contexto regional.

Junto a esto, la plataforma de prácticas educativas efectivas de SUMMA/EEF reconoce la Agrupación por desempeño académico dentro de la clase, como una estrategia con un impacto promedio de dos meses adicionales de progreso académico en el transcurso de un año lectivo,

especialmente en el nivel de primaria. También se identifica que puede influir en la confianza de los estudiantes. Esta práctica tiene un bajo costo de implementación en el aula y se asocia principalmente a la producción de recursos adicionales que se proporcionan a grupos con diferentes niveles de logro.



2. Evaluación piloto de Kit Literacy+

Siguiendo la propuesta del modelo de escalamiento de IPA, al momento de comenzar a diseñar la evaluación, el programa se encontraba en un proceso de ideación y refinamiento, esto es, en una etapa inicial en la que se pueden detectar ajustes antes de avanzar hacia una intervención a gran escala. Por este motivo, una de las primeras actividades desarrolladas por el

46. Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Dufló, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shottland, M., y Walton, M. (2016). *Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India*, NBER Working Papers 22746, National Bureau of Economic Research, Inc.
Banerjee, A., Shawn, C., Dufló, E., y Linden, L. (2007). Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. *The Quarterly Journal of Economics* 122(3): 1235–1264. <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>.

equipo evaluador fue apoyar la creación de la Teoría de cambio del programa. Se identificaron tres actividades principales: la capacitación docente, las mentorías y la entrega de material pedagógico.

También se definieron los resultados esperados iniciales, asociados a la utilización de la metodología y sus recursos. La hipótesis del programa se centra en una adopción progresiva de la estrategia por parte de los docentes y las comunidades escolares, adaptando la enseñanza en el aula a los principios de KL+ para la mejora de los aprendizajes.

A partir de este trabajo, el equipo evaluador identifica lo siguiente sobre el programa:

1. KL+ es una iniciativa de reciente implementación que no cuenta con evaluaciones previas.
2. Existe evidencia sobre el uso de la metodología TaRL para atender situaciones de rezago escolar en contextos de vulnerabilidad, con resultados positivos.
3. Fundación GLOT desea explorar el potencial del enfoque TaRL como una estrategia para la mejora de aprendizajes en el contexto colombiano, dentro del horario regular de las escuelas.
4. Se necesita generar información sobre la pertinencia del programa para las comunidades atendidas.

5. Se necesita generar evidencia promisorio sobre los resultados del programa.

Junto a esto, los equipos de IPA, GLOT y SUMMA desean indagar en torno al tipo de mentoría que deben recibir los docentes, con el fin de determinar cuáles es el nivel de autonomía necesario para implementar la metodología que promueve el programa. De esta manera, se definieron dos tipos de mentoría, una en modalidad activa, en la que el monitor interviene de manera directa en el desarrollo de las actividades en el aula; y una modalidad pasiva, en la que el mentor desarrolla rol de observación en el aula y retroalimenta al docente, una vez finalizada la sesión.

Con estos antecedentes, los evaluadores se proponen realizar una evaluación piloto del programa, con el fin de explorar la viabilidad de la implementación en un grupo pequeño de escuelas, analizar la pertinencia de sus actividades principales y recoger evidencia sobre el cumplimiento de su propósito.

2.1 Preguntas y objetivos de investigación

La evaluación tuvo por objetivo generar evidencia sobre la factibilidad y viabilidad de la estrategia y el cumplimiento de los objetivos del programa, así como identificar desafíos para su implementación.

Para ello, el equipo evaluador definió tres preguntas de investigación que articularon el estudio, las que se orientan a indagar (I) la

pertinencia del programa, (II) la generación de evidencia promisoría sobre los efectos de la intervención y (III) su potencial de ser replicable y escalable:

Preguntas de investigación

- I. *¿El programa es pertinente según las características, el contexto y las necesidades de la población objetivo?*
- II. *¿Hubo cambios tempranos en el conocimiento, actitudes y comportamientos de los docentes y estudiantes al adoptar la metodología y recibir acompañamiento de los mentores del programa?*
- III. *¿El programa puede ser replicado y escalado en otros contextos dadas las particularidades y exigencias de su implementación?*

Para cada una de estas preguntas, el equipo evaluador se propuso indagar en los siguientes aspectos:

I. Factibilidad y pertinencia del programa

- Caracterización del contexto de las intervenciones
- Percepción de los participantes sobre la propuesta didáctica de KL+ y la necesidad de desarrollar el programa
- Estrategias y barreras para apoyar la implementación del programa

II. Evidencia promisoría de la intervención

- Nivel de cumplimiento de la Teoría de cambio y comprensión del programa
- Percepción sobre el proceso de acompañamiento
- Adopción de la metodología y sus recursos didácticos para la promoción del aprendizaje y la participación de los estudiantes
- Resultados iniciales del programa

III. Replicabilidad y escalabilidad

- Barreras en la implementación que pueden dificultar la continuidad del programa
- Nivel de uso de los recursos didácticos
- Nivel de acompañamiento requerido

2.2 Diseño de la evaluación

Se diseñó una evaluación con métodos mixtos, con instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Para su desarrollo, el estudio se organizó en tres etapas, siguiendo el orden de las preguntas de investigación planteadas, esto es, factibilidad y pertinencia, evidencia promisoría y madurez de la intervención, respectivamente.

La primera etapa de la evaluación se orientó a la caracterización de los participantes y las instituciones, y se exploró en sus percepciones sobre la propuesta de KL+. En la segunda etapa, se verificó el grado de cumplimiento de las actividades propuestas por el programa en la

intervención real de las escuelas. En la última etapa se indagó en la capacidad de replicabilidad y escalabilidad del programa a través de la triangulación de la información recogida.

2.2.1 Muestra

Fundación GLOT seleccionó once escuelas para la aplicación de su programa en el año 2022, las que constituyen la muestra de la evaluación. Estos centros son de dependencia pública, pertenecientes a zonas rurales y urbanas cercanas a la ciudad Medellín, en la región de Antioquía, que cuentan con un alto índice de vulnerabilidad. Los establecimientos contaban con una matrícula de entre 60 a 80 estudiantes para los niveles de 3°, 4° o 5° grado de educación primaria (población objetivo de la intervención). Participaron del estudio directivos, docentes, estudiantes, familias y mentores del programa.

El trabajo de campo se realizó durante la implementación del programa entre los meses de agosto y noviembre de 2022, y consideró tanto la etapa de formación de los docentes como la de aplicación de la metodología en las escuelas. La mitad de las escuelas recibió mentoría activa y la otra mitad trabajó con mentoría pasiva. Para definir el tipo de intervención que recibirían, se distribuyó a las instituciones de manera aleatoria, considerando un equilibrio entre los siguientes criterios:

- a. Nivel de desempeño en la prueba nacional SABER en el nivel de 3° grado de primaria, áreas de lengua y matemáticas: porcentaje de estudiantes que no alcanza aprendizajes mínimos.
- b. Promedio de estudiantes por curso y por nivel.
- c. Dosis de implementación pactada: si bien el programa define un total de 80 hrs. de trabajo con la metodología durante la intervención, algunas escuelas pactaron una cantidad menor de horas debido a diversas condiciones, como la rotación docente, la jornada laboral, la cantidad de horas de las asignaturas de referencia, entre otras.

Se recolectó información cuantitativa a través de encuestas a distintos participantes del programa, e información cualitativa mediante observaciones de aula, entrevistas y grupos focales en distintos momentos de la intervención. Además, se realizó el análisis de documentos oficiales de Fundación GLOT sobre la intervención, así como de las evaluaciones inicial y final aplicadas a los estudiantes. Cabe destacar que algunos de los instrumentos utilizados sirven a más de un propósito del estudio. En la tabla de síntesis se organizan las etapas y estrategias de recolección de datos.

Tabla 8. Síntesis del diseño metodológico

Etapa de investigación	Estrategia de recogida de información	Técnica de análisis
I. Factibilidad y pertinencia	Encuesta inicial <ul style="list-style-type: none"> • Docentes (n=25) • Mentores (n=4) • Familias (n=188) 	Análisis descriptivo Análisis de contenido
	Entrevista y encuesta <ul style="list-style-type: none"> • Directores (n=4) Documentos oficiales F. GLOT Documentos estatales Resultados de evaluaciones nacionales	
II. Evidencia promisoría	Encuesta final <ul style="list-style-type: none"> • Docentes (n=32) 	
	Entrevista y encuesta <ul style="list-style-type: none"> • Directores (n=4) 	
	Grupo focales <ul style="list-style-type: none"> • Docentes (n=19) • Mentores (n=4) 	
	Observaciones de aula (n=11) Documentos F. GLOT Evaluación inicial y final a estudiantes (n=695)	
III. Replicabilidad y escalabilidad	Síntesis de información	Triangulación de información

3. Síntesis de resultados

Los resultados de la evaluación se agrupan en tres ejes, siguiendo las preguntas de investigación. Primero, se plantean los hallazgos asociados a la caracterización de programa. Luego, se recoge la evidencia promisorio del programa y, finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones que detecta el equipo evaluador para asegurar que la intervención sea escalable y replicable.

3.1 Caracterización y pertinencia del programa

Los hallazgos de la investigación muestran que el programa es relevante para el estudiantado de las escuelas participantes, ya que antes de la intervención presentan bajos niveles de desempeño en las áreas intervenidas por el programa. Aunque los resultados iniciales de KL+ muestran algunas diferencias con las evaluaciones nacionales, coinciden en que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo esperado. La evaluación inicial del programa permite agrupar a los estudiantes según los niveles de desempeño propuestos por la intervención.

Las observaciones del equipo evaluador concluyen que las escuelas cuentan con la infraestructura necesaria para la implementación del programa. No obstante, la mayoría de los docentes encuestados indicó que antes de recibir los materiales didácticos de la metodología no contaban con los recursos suficientes para realizar una intervención de este tipo.

Docentes y directivos consideran que el programa es pertinente y se ajusta a los proyectos educativos de las instituciones. En particular, destacan que el aprendizaje basado en el juego es una innovación pedagógica significativa en comparación a las prácticas de aula previas. Además, perciben que esta estrategia incide en la motivación y la confianza de los estudiantes sobre su aprendizaje.

En cuanto a la valoración de la etapa de formación del programa, los docentes consideran crucial el apoyo activo y sincrónico de los mentores en la realización de la capacitación, así como en las actividades de planificación y desarrollo de clases, y la flexibilidad del contenido virtual. Junto a esto, se destaca que los mentores tienen buenas prácticas de facilitación y son fieles a las guías de trabajo, lo que asegura que los talleres entreguen una formación similar.

No obstante, los participantes también señalan algunas limitaciones para cumplir con el itinerario de la formación ofrecida. Los docentes reconocen dificultades en el uso de la plataforma virtual, la duración de las formaciones (tiempo y días para desarrollar las actividades), la falta de contenido contextualizado a la región latinoamericana, y el tardío acceso al kit físico como elementos que afectaron el desarrollo de la capacitación.

3.2 Evidencia promisoría

Uno de los aspectos críticos fue la gran variedad del grado de implementación del programa. El cumplimiento de las horas pactadas osciló entre un 27% y 88%. Dos factores que incidieron positivamente en el nivel de cumplimiento de las actividades comprometidas en la intervención fue su adecuación con el calendario escolar y la participación de los docentes en la definición de las dosis de implementación.

En su dimensión de contenidos y metodología, se identifica que durante las sesiones en aula los docentes no mostraron suficiente claridad en los conceptos clave que promueve KL+. Esto afectó la debida aplicación de la estrategia, especialmente en lo referido a la agrupación de los estudiantes en los niveles de desempeño que se proponía a partir de la evaluación inicial.

Respecto a la mentoría, se identifica como una actividad importante para el desarrollo de las intervenciones. Sin embargo, se observa una dependencia a la presencia del mentor para la implementación del programa. Los docentes señalan que la mentoría en modalidad activa responde a sus necesidades y expectativas de acompañamiento, mientras que quienes trabajaron en modalidad pasiva demandaron mayores estrategias de acompañamiento. Esto hizo que hacia el final del proceso de implementación del programa todas escuelas recibieran mentoría de tipo activo.

En cuanto a los resultados en el aprendizaje del estudiantado, se evidencian variaciones positivas entre las evaluaciones inicial y final en lectura y matemáticas en todos los grados. También se observa un mayor progreso en aquellos grupos que cumplieron con un mayor número de sesiones pactadas. Sin embargo, en ambos casos no es posible establecer una relación causal con la intervención realizada. Cabe destacar que en promedio los grupos cuyos docentes recibían mentoría pasiva cumplieron mayormente el itinerario acordado (67% versus 58% de la modalidad activa) y obtuvieron mejores resultados en el progreso de sus aprendizajes. En esta dimensión tampoco se puede establecer una relación causal en la incidencia que tiene la mentoría en los resultados de los estudiantes. Adicionalmente, los docentes manifestaron que el tiempo dedicado a atender las necesidades de los estudiantes en condición de rezago aumentó durante la implementación del programa.

Sobre los recursos, se observó que los estudiantes utilizaron el kit ofrecido durante la intervención. Sin embargo, debido al momento en que fue entregado, los docentes tuvieron muy poco tiempo para apropiarse de él. En su dimensión didáctica, las guías ofrecidas fueron pertinentes para la planeación de actividades, pero se hace necesario incluir un mayor número de actividades y ejemplos de aplicación.

Los participantes identifican como barreras internas de la intervención la falta de alineación con el cronograma escolar, la ausencia de actividades para los niveles con mejor desempeño, el número de alumnos por aula y la disponibilidad limitada del kit (uno por centro). También se detectó que algunos docentes implementadores no dictaban regularmente las asignaturas de referencia, lo que dificultó la mediación del aprendizaje de los estudiantes por el poco dominio de los contenidos tratados.

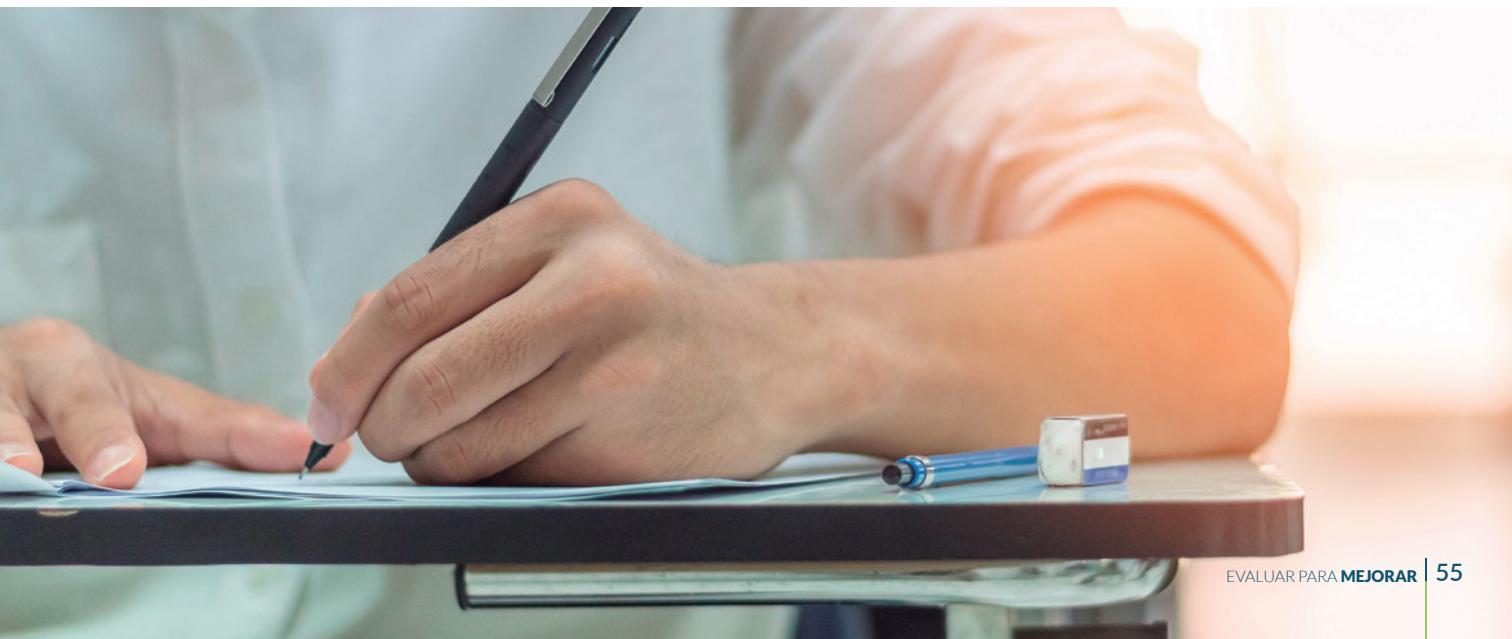
Las barreras externas reconocidas por los participantes se asocian con las actividades de gestión del programa, como las particularidades de los contextos urbano y rural, la ausencia de adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales y el tiempo limitado para la adopción de la metodología.

3.3 Replicabilidad y escalabilidad

Los evaluadores identifican una serie de acciones que son necesarias para repensar el diseño, implementación y resultados esperados de la intervención. Su aseguramiento contribuiría a estandarizar la propuesta para, posteriormente avanzar hacia su escalamiento. Algunos de los aspectos sugeridos son los siguientes:

Gestión con las instituciones participantes

- Incorporar instancias de comunicación y presentación del programa con directivos y docentes.
- Promover la generación de acuerdos internos entre docentes y directivos para el desarrollo de la intervención.
- Asegurar que los docentes implementadores sean los que regularmente dictan las asignaturas que trabaja el programa.

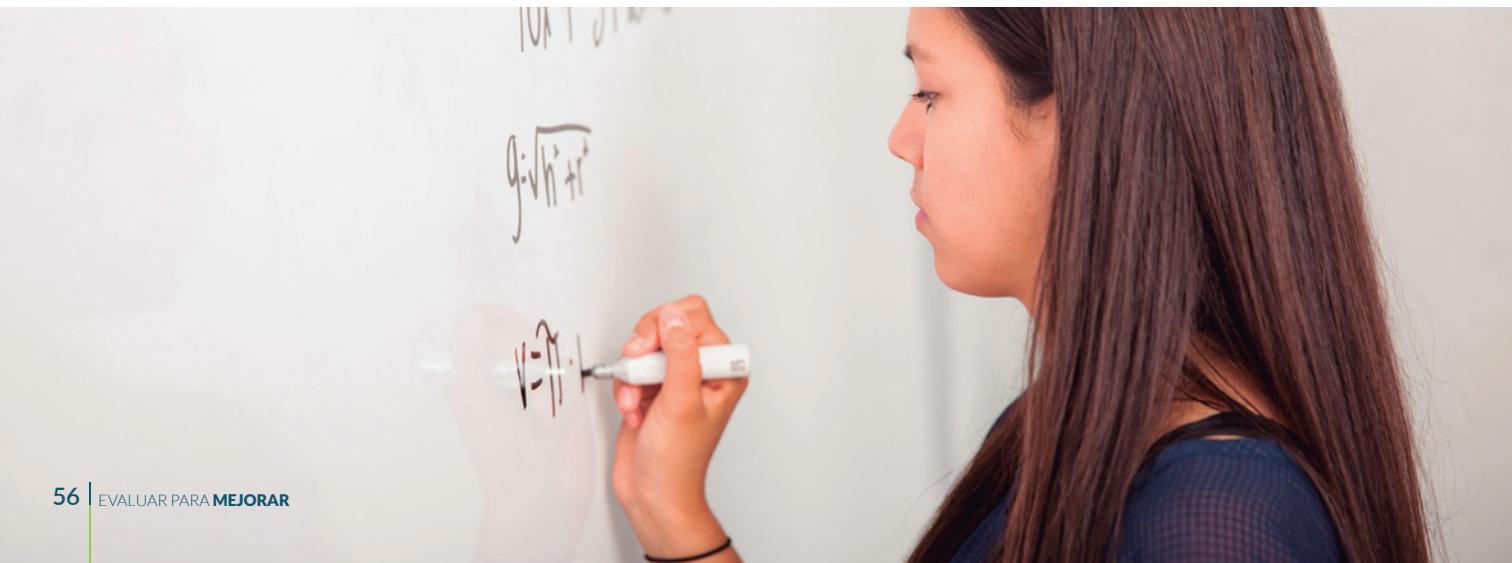


Proceso de formación docente - capacitación en la metodología

- Diagnosticar las capacidades tecnológicas de los docentes y, de ser necesario, establecer instancias de formación, o establecer un formato completamente presencial.
- Empaquetar los contenidos virtuales en un formato más acotado, en coordinación con las actividades presenciales.
- Ajustar el cronograma de la capacitación con el calendario escolar y el tiempo disponible que tienen los docentes.
- Fortalecer las actividades propuestas en la guía de capacitación y ofrecer ejemplos de aplicación que incorporen el uso del kit de recursos didácticos, así como adaptaciones para los distintos niveles.

Acompañamiento y orientación metodológica

- Fortalecer las instancias de orientación dirigidas a los docentes en modalidad de mentoría activa.
- Modelar las actividades de diagnóstico y evaluación de los estudiantes y el trabajo por grupos de desempeño.
- Modelar el desarrollo de las actividades en modalidad de mentoría activa para fortalecer la confianza de los docentes en el uso de la metodología. Traspasar gradualmente responsabilidades de la intervención a los docentes en la medida que dominen los componentes clave de la intervención.
- Asegurar el acompañamiento en formato de mentoría activa a todas las instituciones, el que puede avanzar progresivamente hacia un acompañamiento virtual.
- Crear un espacio entre la capacitación y el inicio de la intervención en el aula para que los docentes exploren el material didáctico del Kit.



4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina

Kit Literacy+ fue un programa de interés para el Fondo Impacto, debido al uso y adaptación de los principios Teaching at the right level, enfoque con evidencia de su efectividad especialmente en contextos de alta vulnerabilidad en el sur global. En especial, nos interesaba evaluar la utilización de estos principios en espacios formales de educación, dentro de la jornada escolar.

Junto a esto, el uso de tecnología en los procesos de formación docente era una característica interesante de analizar por su potencial de escalamiento, especialmente como una herramienta para desarrollar capacidades internacionales en las escuelas y su facilidad para alcanzar instituciones en contextos desfavorecidos y en zonas rurales de Colombia. Del proceso de evaluación hemos recogido algunos aprendizajes sobre la implementación y los desafíos que se enfrentaron para su desarrollo en las escuelas.

Fortalecer la capacidad institucional

El proceso de evaluación supuso la detección de debilidades y espacios de mejora para una correcta aplicación del programa, especialmente en aquellos aspectos administrativos y de gestión que deben ser fortalecidos. Aun cuando el equipo de GLOT contaba con experiencia en la implementación de otras iniciativas,

al momento de la evaluación solo se había realizado una aplicación de KL+. Esto supuso desafíos en la ejecución y logística de las etapas del programa como, por ejemplo, en la entrega oportuna de los materiales o en el diálogo entre los componentes digitales y la realidad de las escuelas participantes.

Además, se detectaron dificultades para la sistematización de los procesos de monitoreo y seguimiento de los grupos, la definición de las contrapartes responsables para establecer comunicación fluida con las escuelas. Todos estos elementos han permitido repensar las labores del equipo, identificar áreas críticas y definir oportunidades de mejora para futuras implementaciones del programa.

Entre la flexibilidad y la estandarización del programa

Para definir las dimensiones de la evaluación, el desarrollo de talleres sobre Teoría de cambio (TdC) fue una actividad crucial para identificar los componentes principales de la intervención. Para esta experiencia, IPA elaboró una metodología de trabajo con actividades definidas para construir y analizar la TdC, la que fue ajustada y replicada por SUMMA con las demás iniciativas y equipos que participaron en esta versión del Fondo Impacto. Contar con esta etapa de trabajo con la TdC permitió tener una mayor claridad sobre los aspectos críticos que debían ser parte de la evaluación, y posteriormente, identificar el grado de cumplimiento de los supuestos en los que se sustentaba el programa.

Uno de los principales desafíos detectados en la implementación de KL+ fue establecer una modalidad regular de intervención. Si bien existieron acuerdos con los municipios y las escuelas interesadas, se detectó gran variedad en el cumplimiento de las horas pactadas. A esto se suma el nivel de apropiación del programa. Los resultados indican que los docentes requirieron acompañamiento activo de los tutores para desarrollar la metodología.

La flexibilidad con la que se implementó el programa no permitió identificar aquellos componentes que aseguran su éxito. Por esto, para asegurar condiciones mínimas para una correcta intervención es esencial avanzar, a nivel interno, en el análisis (y actualización) de la TdC y la forma en que se desarrollan las actividades; y, a nivel externo, promover el desarrollo de compromisos entre directivos y docentes y ajustar las actividades al calendario escolar.

Situar el propósito de la evaluación

Debido a la madurez del programa, el diálogo entre Fundación GLOT e IPA para el desarrollo de la evaluación transitó entre el levantamiento de sugerencias y recomendaciones técnicas para la mejora puntual de algunas dimensiones de la intervención, y las necesidades propias de una evaluación piloto para tomar decisiones informada por la evidencia. Esta forma de trabajo favoreció la comprensión de algunas de las actividades del programa, pero también supuso

desafíos, principalmente en la focalización de aquella información que permitiese responder las preguntas de investigación de la evaluación.

Como intermediario de estos procesos, SUMMA tiene la labor de favorecer el diálogo entre las instituciones participantes, con el fin de mediar la comunicación de necesidades y expectativas sin perder los objetivos del estudio. Definir cuál es el camino a seguir y acompañar los pasos requeridos para su desarrollo es uno de los aprendizajes principales de los procesos de evaluación realizados en el Fondo Impacto.



Conecta Ideas: el desafío de la integración de tecnología en la escuela

- **Programa:** Conecta Ideas
- **Institución responsable:** AutoMind
- **País de la intervención evaluada:** Chile
- **Institución evaluadora:** Instituto Tecnológico Autónomo de México, UC Berkeley y J-PAL Latin America & Caribbean⁴⁷

1. Descripción de la iniciativa

Conecta Ideas (en adelante CI) es un programa orientado a reforzar el aprendizaje de matemáticas en educación primaria. La propuesta corresponde a una plataforma gamificada para desarrollar ejercicios matemáticos y motivar el aprendizaje con la entrega de incentivos. El programa se sustenta en tres principios:

- **Enseñanza personalizada:** Se promueve que cada estudiante desarrolle ejercicios de acuerdo con su nivel, con el fin de potenciar las áreas en las que presenta dificultades.
- **Uso de tecnología para el aprendizaje:** La plataforma posibilita la retroalimentación automática e inmediata, y permite ajustar la complejidad de los ejercicios con el desempeño de los estudiantes. También favorece la

generación de datos e información para la toma de decisiones pedagógicas del cuerpo docente.

- **Aprendizaje basado en el juego y entrega de incentivos:** Se utiliza una estrategia de gamificación y de entrega de incentivos para aumentar la motivación de los estudiantes durante la realización de los ejercicios.

La implementación consiste en la utilización de la plataforma CI durante una sesión de clase de matemáticas, una vez a la semana. El docente cuenta con apoyo de un coordinador de CI que lidera el desarrollo de la intervención en el aula. Además, se espera que cada estudiante cuente con un computador para trabajar de manera individual en los ejercicios adecuados a su desempeño. La tabla 9 sintetiza las características principales del programa.

47. Para más información: SUMMA, J-PAL (2023) Conecta Ideas – Impact Evaluation. Impact Fund Project “Building a global evidence ecosystem for improving teaching”.

Tabla 9. Implementación Conecta Ideas, versión 2022

Uso de la plataforma	En laboratorios de informática de las escuelas como parte de las sesiones de matemáticas, dentro de la jornada escolar
Frecuencia	1 vez a la semana, 90 minutos.
Moderación	1 coordinador de CI lidera la sesión. Trabajo en conjunto con el docente en la planificación de contenidos y objetivos de aprendizaje.
Retroalimentación	Automática, entrega información de errores y formas de resolver los ejercicios.
Seguimiento	Identifica progreso y cantidad de ejercicios realizados por estudiante durante todas las sesiones. Entrega de informes personalizados.
Incentivos	Entrega de incentivos, premios virtuales y físicos, a los estudiantes que obtienen buenos resultados en cada sesión (cantidad de ejercicios resueltos).
Cantidad de ejercicios	Se espera que cada estudiante resuelva entre 20 a 30 ejercicios por sesión.

1.1 ¿Cuál es el problema que busca resolver la iniciativa?

El programa busca mejorar el aprendizaje de matemáticas en estudiantes de primaria. Las evaluaciones estandarizadas a nivel internacional muestran que Chile presenta bajos resultados en el desarrollo de competencias y de aprendizajes en esta área, los que se han presentado de forma consistente en las últimas dos décadas⁴⁸.

El cierre prolongado de las escuelas debido al COVID-19 generó condiciones de rezago escolar. Los resultados de PISA (2022) indican que en Chile un 44% de los estudiantes logra los niveles más bajos de desempeño, mientras que sólo un 1% alcanza los niveles más altos⁴⁹. Junto a esto, algunos estudios identifican que durante la pandemia los más desfavorecidos contaron con menos herramientas tecnológicas y de conexión para mantener sus procesos educativos, factor que ha incidido en perpetuar las barreras y brechas de aprendizaje⁵⁰.

Para promover el desarrollo de los aprendizajes, el equipo implementador identifica tres problemas que busca resolver con el desarrollo de la intervención. En primer lugar, la existencia de pocas oportunidades de práctica deliberada para la ejercitación matemática, que incide en el desarrollo de habilidades y desempeño de los estudiantes⁵¹. En segundo lugar, la falta de estrategias de motivación para aprender y desarrollar estrategias de pensamiento matemático⁵². Finalmente, la necesidad de acompañar la labor docente con herramientas adecuadas para construir aprendizajes matemáticos de forma entretenida⁵³.

1.2 ¿Qué dice la evidencia sobre el uso de tecnología para el aprendizaje?

Aun cuando el mero acceso a dispositivos electrónicos no incide en la mejora de los resultados de aprendizaje⁵⁴, existe evidencia que

48. Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and interpretations. OECD Publishing.

49. OECD (2023). PISA 2022 Results: Factsheets - Chile. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/d038b73d/pdf/chile.pdf>

50. Lai, J., y Widmar, N. O. (2021). Revisiting the digital divide in the covid-19 era. Applied Economic Perspectives and Policy, 43(1), 458-464. <https://doi.org/10.1002/aapp.13104>

51. Araya, R.; Cristia, J. Guiding Technology to Promote Student Practice. In Learning Mathematics in the 21st Century: Adding Technology to the Equation; Arias Ortiz, E., Cristia, J., Cueto, S., Eds.; Inter-American Development Bank: Washington, DC, USA, 2020; pp. 225–253.

52. Lister, M. 2015. "Gamification: The Effect on Student Motivation and Performance at the Post -Secondary Level." Issues and Trends in Educational Technology 3: 1–22.

53. Hanus, M., y J. Fox. 2015. "Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A Longitudinal Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance." Computers & Education 80: 152–161.

54. Malamud, O., y Pop-Eleches, C. (2011). Home computer use and the development of human capital. The Quarterly journal of economics, 126(2), 987–1027.
Cristia, J., Ibarra, P., Cueto, S., Santiago, A., y Severin, E. (2017). Technology and child development: Evidence from the one laptop per child program. American Economic Journal: Applied Economics, 9(3), 295–320.

señala que el uso de softwares educativos tiene efectos positivos sobre el aprendizaje⁵⁵.

El uso de este tipo de herramientas digitales posibilita la personalización del aprendizaje en niveles que no son posibles con un solo docente en el aula⁵⁶. Junto a esto, se ha identificado su contribución para la mejora en comunidades desfavorecidas, especialmente en contextos donde la formación docente es débil⁵⁷.

La Plataforma de prácticas educativas efectivas de SUMMA identifica que el uso de tecnologías digitales como apoyo pedagógico puede favorecer en cuatro meses adicionales el aprendizaje de los estudiantes. La incorporación de estas herramientas requiere de inversión tecnológica y entrenamiento adicional para su adecuado uso. Adicionalmente, la enseñanza personalizada es una estrategia con bajo costo de implementación que supone efectos positivos, debido a la entrega de apoyo y retroalimentación individual sobre el desempeño de los estudiantes.



2. Evaluación de Conecta Ideas

El programa es una innovación consolidada que se creó en el año 2002 y desde 2004 se implementa en escuelas de Chile. Durante este periodo el equipo de AutoMind desarrolló diversos estudios para mejorar la intervención y generar evidencia sobre su efectividad. Previamente, CI fue sometido a una evaluación de impacto con resultados positivos. En esta, el uso de plataforma

55. Barrow, L., Markman, L., & Rouse, C. E. (2009, February). Technology's edge: The educational benefits of computer-aided instruction. *American Economic Journal: Economic Policy*, 1(1), 52-74. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.1.1.52>

Jackson, K., & Makarin, A. (2018). Can online off-the-shelf lessons improve student outcomes? evidence from a field experiment. *American Economic Journal: Economic Policy*, 10(3), 226-54. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/pol.20170211>

Naik, G., Chitre, C., Bhalla, M., & Rajan, J. (2020). Impact of use of technology on student learning outcomes: Evidence from a large-scale experiment in india. *World Development*, 127, 104736. doi: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104736>

56. Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., Linden, L. (2007). Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235-1264. doi: <https://doi.org/10.1162/qjec.122.3.1235>

Kulik, J. A., y Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 42-78. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>

57. Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., ..., Wane, W. (2017). Enrollment without learning: Teacher effort, knowledge, and skill in primary schools in africa. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 185-204.

Brunetti, A., Buchel, K., Jakob, M., Jann, B., & Steffen, D. (2023). Inadequate teacher content knowledge and what could be done about it: evidence from el salvador. *Journal of Development Effectiveness*, 1-24.

cumplía un rol complementario y adicional a las clases regulares⁵⁸.

Con estos antecedentes, desde SUMMA se promovió el diseño de una intervención dirigida a estudiantes de cuarto de primaria, en la que el programa reemplazara algunas de las sesiones regulares de la asignatura, con el fin de analizar su efectividad para mejorar el desempeño de los estudiantes en el aula regular y su potencial de escalabilidad como una estrategia para la enseñanza de la matemática. Junto a esto, se buscaba analizar el efecto que tienen los incentivos en la motivación de los estudiantes para el desarrollo de los aprendizajes, esto es, un mayor uso de la plataforma. Para ello, en el estudio se probaron tres tipos de incentivos: (1) virtuales individuales, (2) físicos individuales (libros), (3) físicos grupales (libros), resultado del trabajo del aula en su conjunto. De esta manera, se intentaba analizar si el tipo de incentivo (simbólico o tangible) y forma de trabajo (individual o grupal) tenían impacto sobre los resultados de aprendizaje.

El Fondo Impacto entiende la evaluación como un proceso sistemático para la mejora continua. Para ello, la evaluación debe ser comprensiva, esto significa que debe entregar información, tanto sobre los resultados que está generando el programa como de los procesos que se están llevando a cabo y que podrían explicar

sus aciertos y desaciertos. Al integrar ambos componentes, la evaluación proporciona una visión integral que permite identificar no solo qué funciona, sino también por qué y cómo se pueden optimizar los esfuerzos para alcanzar mejores resultados. Siguiendo este enfoque, el diseño de la evaluación de CI incorporó ambas dimensiones de análisis: evaluación sobre el impacto y sobre el proceso de implementación, planteándose los objetivos que se presentan a continuación.

Objetivos de investigación

- I.** *Evaluar el impacto del uso de Conecta Ideas sobre los resultados de aprendizaje, motivación y autopercepción de estudiantes de 4° grado.*
- II.** *Evaluar el impacto de dar incentivos tangibles basados en el uso de Conecta Ideas en relación con la implementación simple de Conecta Ideas que consiste en incentivos simbólicos.*
- III.** *Evaluar el impacto de incentivos individuales versus grupales (tangibles) en el contexto de Conecta Ideas.*
- IV.** *Determinar la fidelidad de la implementación del programa Conecta Ideas e identificar los factores que facilitan o dificultan su ejecución.*

58. Araya, R., Ortiz, E., Bottan, N., y Cristia, J. (2019). Does gamification in education work? Experimental evidence from Chile. IDB Working Paper Series-Inter-American Development Bank.

2.1 Diseño de la evaluación

La evaluación considera dos componentes de investigación: el primero, analiza el impacto del uso de la plataforma CI en los resultados de aprendizaje y el efecto de los distintos incentivos; el segundo, estudia el proceso de implementación de la intervención.

Para **analizar el impacto** se diseñó una evaluación cuantitativa experimental aleatorizada, con tres grupos de tratamiento y un grupo de control. Las escuelas se distribuyeron aleatoriamente en los grupos de la siguiente manera:

1. *Conecta Ideas Simple (CIS)*: Grupo en el que los estudiantes reciben incentivos simbólicos (virtuales) de manera individual por su desempeño en la plataforma (intervención regular).
2. *Incentivos tangibles (IT)*: Grupo en el que los incentivos simbólicos se transforman en premios tangibles (libros) para los participantes, los que se entregan de manera individual.
3. *Incentivos grupales (IG)*: Grupo en el que se entregan premios tangibles (libros), pero su entrega depende del rendimiento a nivel de aula, no de manera individual.
4. *Grupo de control (GC)*: sin intervención.

Para la estimación del impacto se analizaron distintas variables de resultado, como se indica en la tabla 10. Adicionalmente, con el fin de tener una fuente adicional de control de los resultados se construyó una línea de base mediante la aplicación de un test de Aptus de desempeño en matemáticas.

Tabla 10. Variables de resultados de la evaluación de CI

Tipo de resultados	Variable	Fuente de información
Resultados primarios	Resultados de aprendizaje en matemáticas	Puntaje de la prueba estandarizada de Matemáticas del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)
Resultados secundarios	Motivación y comportamiento de los estudiantes Resultados de aprendizaje en Lenguaje	Encuesta asociada a la evaluación SIMCE Puntaje de la prueba estandarizada de Lectura del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)

Para **analizar el proceso de implementación** del programa se diseñó una evaluación con métodos mixtos. Las estrategias de recolección de datos cualitativos se utilizaron para recabar las percepciones de los participantes del programa y analizar los mecanismos de implementación de la intervención en las escuelas. Por su parte, las estrategias cuantitativas se orientaron a comprender las características de uso de la plataforma, especialmente en las dimensiones de dosis y fidelidad. Se analizaron siete criterios analíticos⁵⁹:

1. **Reclutamiento:** Análisis de la idoneidad y calidad de los procesos de incorporación de participantes, lo que incluye las estrategias de comunicación del programa.
2. **Fidelidad:** Evalúa si la intervención se implementa según lo planeado, centrándose en los aspectos clave de la Teoría de Cambio del programa.
3. **Dosis administrada:** Mide si los componentes de la intervención se entregan según lo planeado.
4. **Dosis recibida:** Analiza la receptividad de los participantes a la intervención y el uso del programa (motivación y atención).

5. **Satisfacción:** Determina el grado de satisfacción de los participantes con los productos del programa.

6. **Alcance:** Examina la tasa de participación de la población objetivo del programa.

7. **Contexto:** Identifica los aspectos ambientales que influyen en la implementación del programa.

2.1.1 Muestra

En el estudio experimental participaron 235 escuelas de la Región Metropolitana de Santiago que reciben financiamiento público⁶⁰. Cada grupo experimental estuvo constituido de 47 instituciones, mientras que el grupo de control estuvo conformado por 94 centros educativos. En las escuelas que participaron de los tratamientos se seleccionó al azar una sección que implementó el programa⁶¹. La intervención se realizó entre junio y diciembre del 2022 y la evaluación SIMCE fue aplicada a nivel nacional en noviembre del mismo año.

La estimación inicial para la asignación de los tratamientos se realizó con la matrícula de los establecimientos al momento de aplicar la evaluación de Aptus y consideró 7.775 estudiantes. Sin embargo, al momento de la realización de SIMCE participaron del estudio

59. Siguiendo el modelo de: Saunders, R. P., Evans, M. H., y Joshi, P. (2005). Developing a process-evaluation plan for assessing health promotion program implementation: a how-to guide. *Health promotion practice*, 6(2), 134–147.

60. De dependencia municipal o subvencionada. El contacto con las escuelas se realizó de noviembre de 2021 a abril de 2022. Se contó con una carta de patrocinio del Ministerio de Educación para realizar las invitaciones.

61. Cuando las escuelas tenían dos o más secciones de cuatro grado de primaria.

7.847 estudiantes, de los cuales 4.053 pertenecen al grupo de control y 3.794 a los grupos de tratamiento (ver Tabla 11). Esta diferencia se debe a los cambios en la matrícula de las escuelas y al proceso de identificación de los resultados de la evaluación nacional con los grupos de tratamiento y control correspondientes.

Para el análisis de la implementación del programa se seleccionó una muestra intencional aleatorizada del 10% de las instituciones participantes del programa, esto es, 15 escuelas en total. Recogió información cualitativa a través de observaciones no participantes de las clases de Conecta Ideas y las clases regulares. Además, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con

los participantes para recoger sus impresiones del programa.

La información cuantitativa está compuesta por los datos del uso de la plataforma, con registro automático, de todas las escuelas participantes que formaban parte de alguno de los grupos experimentales (CIS, IT, IG). También se aplicó una encuesta autoadministrada en formato virtual a estudiantes, docentes y directivos. En el caso de los estudiantes, se indagó en sus percepciones sobre el uso de la plataforma, mientras que en caso de maestros y directivos se recogieron expectativas y percepciones generales del programa, así como su nivel de satisfacción con la intervención (Tabla 11).



Tabla 11. Síntesis del diseño metodológico

Componentes de la investigación	Estrategia de recogida de información	Técnica de análisis
Evaluación de Impacto (n=235 escuelas)	Rendición prueba Aptus (inicial) <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes (n=7.775) Resultados SIMCE 2022 (n=7.847): <ul style="list-style-type: none"> • CIS (n=1.295) • IT (n=1.291) • IG (n=1.208) • GC (4.053) 	Análisis estadístico multivariado
Evaluación de Proceso	Observación no participante (n=15 escuelas) <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de CI y clases regulares de matemática (n=38) 	Análisis de Contenido
	Entrevista semiestructurada (n=15 escuelas) <ul style="list-style-type: none"> • Docentes, directores, coordinadores de laboratorio y equipo de implementación AutoMind (n=44) 	
	Encuestas autoadministradas (n=141 escuelas) <ul style="list-style-type: none"> • Docentes (n=144) • Directivos (n=106) • Estudiantes (n=3.200) 	Estadística descriptiva
	Datos de uso de la plataforma CI	

3. Síntesis de resultados

Los resultados de la evaluación se agrupan en tres secciones. Primero, se describen los principales hallazgos de la evaluación de impacto; luego, se describen los elementos facilitadores de la intervención; y, en la sección final, se identifican los elementos obstaculizadores del programa. Todas estas dimensiones en su conjunto contribuyen a comprender los resultados de la evaluación realizada.

3.1 Principales resultados de la evaluación de impacto

El análisis central del estudio experimental se centra en comparar los resultados de los estudiantes de 4º grado de primaria en SIMCE 2022, entre aquellos que recibieron el programa CI (CIS, IT, IG) y quienes formaban parte del grupo de control (GC).

Los resultados de la evaluación indican que el uso de la plataforma CI no muestra impacto sobre los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, esto significa que entre los grupos no existen diferencias significativas en el rendimiento de los participantes. En el caso del rendimiento en la prueba de lectura, se identifica un efecto negativo en los grupos que promueven incentivos individuales en comparación con el grupo de control. Esto último no puede ser explicado a partir de la evaluación.

El desempeño en SIMCE se correlaciona con la intensidad de uso de la plataforma, lo que se

articula con el supuesto de que un mayor uso de la plataforma aumenta el rendimiento en la evaluación nacional. No obstante, esta relación también puede estar influida por otros factores como la administración de los establecimientos o el nivel socioeconómico de las familias. A partir del análisis estadístico, se identifica que aquellos grupos que utilizan más la plataforma no obtienen mejores resultados en SIMCE, pero sí existe un efecto negativo en los puntajes de aquellos grupos con un bajo uso de la plataforma. Estos resultados sugieren que existe un costo inicial en el proceso de instalación y apropiación del programa.

En el caso de la entrega de incentivos, la evaluación muestra que no existen diferencias entre la entrega de incentivos individuales y grupales, ya que el impacto en los resultados es similar en todos los grupos de tratamiento. Tampoco se identifican diferencias en el tiempo de uso de la plataforma por parte de los estudiantes.

En cuanto a la autopercepción de los estudiantes y su motivación por el aprendizaje, no existen diferencias significativas por el uso de la plataforma CI en ninguno de los grupos. Por último, si bien la plataforma se basa en el uso de la tecnología para el aprendizaje, no se detecta ningún efecto de CI en la familiaridad de los estudiantes con las tecnologías de la información y la comunicación.

3.2 Facilitadores de la implementación del programa

A partir de la evaluación de proceso se identifican diversos factores que favorecen el desarrollo del programa en las escuelas. Entre ellos:

- **Coordinación entre los profesores y el personal de CI:** Si bien no se realizó una etapa de formación, se observó que docentes y coordinadores de CI estaban alineados en sus objetivos. La comunicación entre ellos fue permanente y fluida. Esta dinámica fomentó un ambiente propicio para la implementación del programa.
- **Usabilidad de la plataforma:** El 93% de los estudiantes señaló que la herramienta es navegable y fácil de usar.
- **Valor de los datos de seguimiento:** Se reconoce el potencial de monitoreo y seguimiento de la plataforma sobre el trabajo de los estudiantes. Esto permite informar la toma de decisiones pedagógicas.
- **Complejidad de los ejercicios:** Docentes y estudiantes valoran la capacidad de la plataforma para adaptar los ejercicios a distintos niveles de dificultades, según las necesidades del alumnado.

3.3 Obstaculizadores de la implementación del programa

Existen diversos factores que pueden explicar los resultados obtenidos sobre el impacto de la plataforma CI. Algunos de ellos refieren al contexto global en el que se enmarca el desarrollo de la evaluación, mientras que otros derivan de las condiciones de los centros escolares los recursos necesarios para el desarrollo de la intervención.

Obstaculizadores derivados del contexto de implementación

- **Intervención post Covid-19:** La implementación del programa se realizó el primer año de retorno a clases completamente presencial, luego de dos años de cierre de escuelas y desarrollo de clases en modalidad virtual e híbrida. Los estudiantes presentaron dificultades para asimilar los contenidos de 4º grado y desarrollar habilidades sociales propias de la interacción escolar. Los docentes entrevistados señalaron que un grupo relevante de estudiantes presentó dificultades para leer, lo que dificultó el aprendizaje de nuevos contenidos. Por contraparte, durante la pandemia docentes y estudiantes adquirieron capacidades de uso de tecnologías para el aprendizaje, lo que facilitó la utilización de CI.
- **Retraso en la contratación de coordinadores CI:** El proceso de contratación se llevó a cabo muy cerca del inicio de la implementación

del programa por retrasos en la entrega del financiamiento. Esto comprometió el cronograma de implementación.

- *Retraso por implementación Aptus Test:* La aplicación de la prueba Aptus como medición de línea base no estaba considerada en el cronograma inicial. La decisión de incorporarla, producto de las interrogantes sobre la aplicación de SIMCE que había en ese momento, generó un retraso en la implementación. Esto produjo molestia y tensiones con las escuelas, y disminuyó el entusiasmo original por el programa CI.
- *Gestión y características de los incentivos:* Hubo retrasos en el anuncio de los incentivos tangibles. Además, al revelarse su contenido (libros) se generó desmotivación por parte de los estudiantes, ya que no fue considerado un real beneficio o premio.

Obstaculizadores derivados de la estructura del programa y de las escuelas

- *Tiempo efectivo de trabajo:* Esta es una dimensión que puede explicar los resultados negativos sobre el impacto del programa. Se detectó que los estudiantes pasaron en promedio 38 minutos a la semana en la plataforma y realizaban 50 ejercicios matemáticos durante ese periodo. La Teoría de Cambio propone que para un correcto desarrollo de la intervención, los estudiantes deben trabajar entre 60 y 90 minutos semanales con la plataforma.

Las observaciones de aula muestran algunos de los factores que afectaron al tiempo de trabajo fueron la hora de llegada de los estudiantes a la primera clase de la jornada escolar y el tiempo elevado de desplazamiento entre aula regular y la sala de informática. Además, en algunos casos los docentes destinaban entre 15 a 20 minutos para realizar enseñanza tradicional sobre los contenidos a trabajar en la plataforma. Esto generó que el tiempo efectivo de uso de la plataforma fuera menor al recomendado desde Automind. En las evaluaciones previas del programa estos factores no eran relevantes, ya que la intervención se realizaba fuera del horario regular.

- *Limitaciones de infraestructura:* Las encuestas revelaron que muchas escuelas carecían de la tecnología adecuada, ya que no contaban con un computador por estudiante, elemento clave de la intervención. Según los coordinadores de laboratorio, en un 35% de las escuelas, los estudiantes tuvieron que compartir dispositivos y, en un 12% (16 escuelas) lo hicieron la mayor parte del tiempo. Esto afectó el tiempo de trabajo por estudiante y alteró las lógicas de formación personalizada y entrega de retroalimentación e incentivos. Junto a esto, el 13% de las escuelas tuvo problemas de internet la mayor parte del tiempo.
- *Falta de formación docente:* La Teoría de Cambio de CI no plantea una etapa de formación

al profesorado para la apropiación de la plataforma, ya que promueve el aprendizaje a través de la experiencia. En efecto, un 73% de los docentes declaró no recibir ningún tipo de capacitación. Las entrevistas con docentes y coordinadores de CI muestran que es necesario tener más claridad en esta dimensión e integrar una etapa de formación. Esta debilidad incide en la capacidad del profesorado para diseñar sus clases regulares con uso de la plataforma de manera complementaria el programa.

- *Sobrecarga de trabajo para los coordinadores:* Las entrevistas evidencian que se percibe una correcta formación y conocimiento por parte de los coordinadores. Sin embargo, un 50% de los coordinadores entrevistados señaló que implementar el programa en 12 clases a la semana fue muy complejo, lo que puede afectar en las tareas de coordinación con los docentes participantes.
- *Situaciones de acoso escolar:* Durante la implementación se identificaron contextos escolares complejos que dificultaron el desarrollo del programa. En las observaciones y entrevistas se reconocen situaciones de acoso escolar, las que se dieron especialmente cuando los estudiantes tenían que trabajar juntos cuando no había suficientes computadores. Esto generó, en algunos casos, ambientes hostiles para el desarrollo de la intervención.

- *Trabajo de docentes:* Se observó una alta rotación en los equipos docentes, situación que interrumpe los procesos de aprendizaje y la implementación del programa. Además, algunos docentes expresaron que el programa se presentaba como una tarea extra para ellos, y no como una intervención que reducía sus tareas habituales.



4. ¿Qué aprende SUMMA de esta experiencia de evaluación? Reflexiones para la mejora de los procesos de generación de evidencia en América Latina

Debido a su experiencia y evidencia previa, Conecta Ideas fue seleccionado por el Fondo Impacto como un programa con potencial de escalabilidad, ofreciendo solución educativa para el desarrollo de clases regulares. Con este objetivo, se realizó una evaluación de impacto para determinar el efecto de la intervención en las aulas de matemática. A continuación, se detallan los principales aprendizajes de la implementación de esta evaluación.

La evaluación para la mejora como un proceso sistemático y continuo

El modelo que promueve el Fondo Impacto entiende que la evaluación es un proceso sistemático que analiza tanto los resultados del impacto como del proceso de implementación para la mejora continua de las intervenciones. En este sentido, el diseño de evaluación para CI consideró ambos componentes de la evaluación, lo que permite tener una mirada global sobre el funcionamiento del programa, esto es, su efecto sobre los resultados de aprendizaje y la forma en que el programa se está llevando a cabo en las escuelas. Este último es un factor especialmente importante para profundizar y comprender los resultados del efecto de la intervención, ya que

pueden explicar hasta qué punto se desarrollan las actividades y mecanismos clave de la propuesta, así como otras contingencias que enfrentan las escuelas y que están afectando el desarrollo del programa.

Mirar la evaluación como un proceso sistemático para la mejora involucra también la necesidad de desarrollar capacidades diferentes dentro de las instituciones evaluadoras, con el fin de atender a los diferentes requerimientos metodológicos de los estudios.

Junto a esto, se destaca la necesidad de generar buenas prácticas entre el equipo implementador y evaluador, no solo para articular las tareas asociadas a la evaluación, sino que también para promover espacios de revisión y análisis de los datos, y compartir reflexiones que favorezcan la realización del estudio. En este sentido, fomentar el desarrollo de actividades de trabajo conjunto como la presentación de avances o el desarrollo de paneles técnicos es un aprendizaje que recogemos para implementar en próximas evaluaciones.

Capacidades organizacionales y desafíos de implementación

El equipo de CI contaba con extensa experiencia en la implementación de la intervención en diferentes contextos, así como en la generación de evidencia en torno a la efectividad del programa. Estas capacidades contribuyeron positivamente al desarrollo del proceso de

evaluación. Sin embargo, la implementación que se realizó en esta oportunidad también supuso nuevos desafíos. Entre ellos, el trabajo con un número mayor de escuelas y las dificultades en la disponibilidad de los recursos tecnológicos adecuados fueron factores que el equipo tuvo que enfrentar para llevar a cabo la intervención. En este sentido, se destaca la importancia de analizar la experiencia de los equipos implementadores antes de desarrollar procesos de evaluación de impacto, debido a la complejidad que suponen este tipo de estudios y los múltiples retos por los que deben navegar los implementadores durante su desarrollo.

La importancia de la colaboración con el Ministerio de Educación

La evaluación de CI contó con el respaldo del Ministerio de Educación. Esto supone un respaldo que contribuye a validar el programa y, especialmente, el desarrollo de la evaluación en las escuelas públicas. Este apoyo facilitó la llegada e inscripción a las escuelas y el acceso a los datos de la prueba nacional SIMCE. Además, dado que la evaluación se realizó pensando en su posible escalamiento, el involucramiento del Ministerio puede facilitar acciones posteriores en caso de éxito.

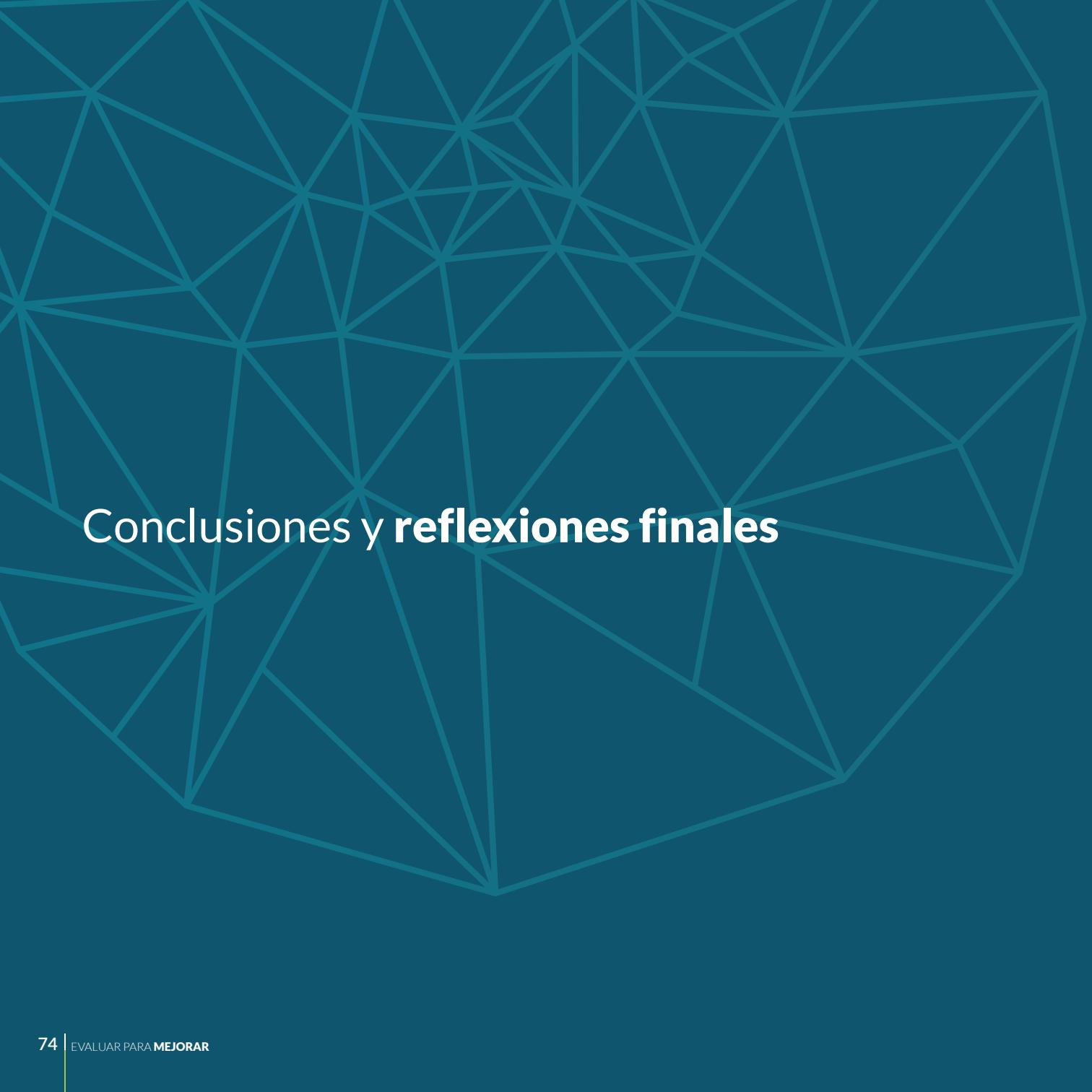
La gestión de una evaluación de impacto

Desarrollar este tipo de evaluaciones supone desafíos relevantes para la organización coordinadora, tanto en la gestión y entrega

de recursos en los tiempos adecuados. Asimismo, realizar una coordinación adecuada es fundamental para alinear los objetivos y las expectativas de los diferentes actores que participan de la evaluación. En este caso, se destaca el trabajo tripartito entre SUMMA, el equipo implementador y el equipo evaluador para ajustar los objetivos y el diseño metodológico de la evaluación, recogiendo las diversas experiencias de los equipos en el desarrollo de investigaciones y evaluación para la mejora.

También es relevante que la institución implementadora comprenda las complejidades asociadas a una evaluación de impacto. Las acciones complementarias no planificadas pueden influir en los resultados de la intervención, por lo que la comunicación y coordinación entre todos los actores es fundamental para el éxito de la evaluación.





Conclusiones y **reflexiones finales**

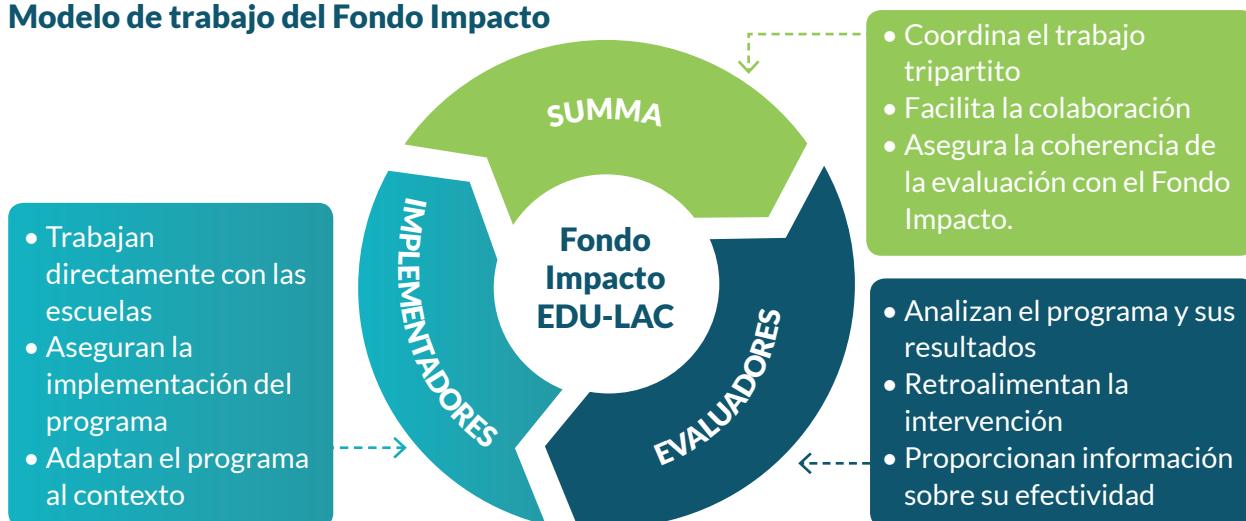
Conclusiones y reflexiones finales

El trabajo que presentamos en este libro ha sido un esfuerzo por estudiar en profundidad diversos casos de evaluación de innovaciones educativas en América Latina desde la perspectiva de los resultados que producen, de los procesos que ponen en acción y su capacidad efectiva de generar mejoras en los aprendizajes estudiantiles. La reflexión de los casos analizados, que han sido parte del Fondo Impacto EDU-LAC, ofrece múltiples aprendizajes en torno a los desafíos y necesidades que existen en la región para fortalecer una cultura de trabajo que entienda a la evaluación como un componente central desde una perspectiva de mejora continua.

El Fondo Impacto promueve un enfoque de evaluación entendido como un proceso

sistemático y continuo destinado a identificar, medir y analizar la factibilidad, evidencia promisoriosa y efectividad de programas educativos. El objetivo es generar evidencia relevante para la toma de decisiones, sean ellas en relación con el diseño de los programas, o su ajuste, adaptación y rediseño. Para lograrlo, el Fondo Impacto utiliza la Teoría de Cambio como una herramienta central para organizar los procesos de implementación y evaluación, lo que permite establecer de manera clara cómo y por qué una intervención educativa conduce a los resultados esperados. Ello facilita la identificación de los componentes críticos que guían la evaluación, focaliza los esfuerzos para maximizar el impacto de los programas y sus posibles vías de escalamiento.

Modelo de trabajo del Fondo Impacto



El modelo de trabajo del Fondo Impacto se organiza en base a la integración de tres actores principales, cada uno con roles específicos y complementarios. En primer lugar, el equipo articulador de SUMMA se encarga de coordinar y facilitar la colaboración entre los diferentes actores involucrados y asegurar la coherencia con los principios del fondo global liderado por EEF. En segundo lugar, los equipos implementadores tienen la responsabilidad de llevar a cabo las innovaciones educativas con las escuelas y otros actores involucrados, asegurando su adecuada implementación y adaptación a las necesidades específicas de cada institución. Finalmente, el equipo evaluador desempeña el papel de analizar el proceso de intervención desde la perspectiva de sus resultados, proporcionando retroalimentación y datos esenciales para medir el impacto y la eficacia de las innovaciones.

Este modelo de trabajo y la experiencia acumulada durante estos cinco años nos han permitido identificar una serie de dimensiones clave para resguardar la calidad de los procesos de evaluación, así como también áreas de mejora para futuros procesos similares al realizado en el marco del Fondo Impacto. Estas dimensiones están estrechamente relacionadas con los roles y funciones de los tres actores principales del modelo: el equipo de coordinación y articulación, los equipos implementadores y los equipos de evaluación. En la siguiente sección se sintetizan las lecciones aprendidas en el marco del Fondo Impacto, con foco en entregar recomendaciones para quienes estén interesados en iniciar un

proceso colaborativo de implementación o evaluación de innovaciones educativas en la región.

Lecciones Aprendidas

1. *SUMMA como agente articulador del Fondo Impacto*

El rol principal de SUMMA en el Fondo Impacto, como organización que diseña e implementa el fondo, es asegurar la calidad de los procesos de evaluación, esto significa garantizar que las evaluaciones sean confiables, metodológicamente rigurosas y efectivas en medir el resultado y el impacto de los programas educativos. Para ello ha desarrollado un conjunto de actividades tendientes a resguardar la coherencia del proceso entre los equipos de implementación y evaluación, consensuar perspectivas y enfoques entre los diversos actores participantes o comunicar los estándares esperados para el logro de los objetivos. En síntesis, para asegurar la calidad del proceso ha intentado implementar un enfoque de trabajo colaborativo con el objetivo de garantizar una sinergia efectiva entre planificación, ejecución y evaluación de los programas.

En este marco, **cuatro áreas** críticas han sido identificadas para lograr los objetivos señalados:

1. Gestión operativa del proceso: Esta dimensión remite a la supervisión de las actividades diarias necesarias para llevar adelante la operación del fondo, esto incluye planificar, coordinar y gestionar recursos

y procedimientos para asegurar que las evaluaciones se realicen según lo planificado. De especial relevancia es pensar la gestión operativa cuando se desarrollan procesos de evaluación a gran escala, como son los ensayos aleatorios controlados que involucran una gran cantidad de escuelas, niveles del sistema y actores educativos. Lo mismo ocurre con proyectos que ocurren en zonas geográficas de difícil acceso y donde los canales de comunicación y transporte son una dificultad para el proceso de evaluación.

Se **recomienda** a las organizaciones que coordinan este tipo de labores, fortalecer los procesos y procedimientos organizacionales para una gestión operativa eficiente. Planificar actividades, anticipar escenarios de riesgo e involucrar a actores clave son acciones importantes que se pueden poner en práctica en esta línea.

2. **Construcción de un lenguaje común:** Otro aspecto clave es el desarrollo de un conjunto compartido de términos y conceptos asociados a la evaluación (ver glosario en el anexo). Lo que han mostrado los casos estudiados es que actualmente el lenguaje en torno a la evaluación, su sentido, objetivos, técnicas específicas, etc., está poco desarrollado, por lo que es necesario construir desde un comienzo una gramática clara y efectiva entre todos los involucrados en el proyecto en torno al sentido y propósito de la evaluación orientada a la mejora continua.

Se **recomienda** crear y desarrollar un lenguaje común que incluya términos y conceptos clave, por ejemplo, asociados a la noción de Teoría de Cambio (TdC). Este lenguaje debe ser consensuado y adoptado por todos los actores involucrados en el proceso. Dedicar tiempo a consolidar este lenguaje común es esencial; por lo tanto, se recomienda establecer sesiones periódicas de revisión y ajuste. Además, implementar procesos que construyan sobre esta gramática común permitirá identificar áreas de mejora y ajustar las decisiones y acciones emergentes, asegurando así una comunicación efectiva y alineada de la evaluación del programa.

3. **Teoría de Cambio como modelo lógico:** La importancia de la Teoría de Cambio (TdC) para el desarrollo del Fondo ha radicado en ofrecer un lenguaje común que facilita la comprensión de las innovaciones educativas y sus procesos de evaluación. La adopción de la TdC como modelo que organiza y guía la intervención permite pensar la evaluación no sólo desde la perspectiva de la coherencia de los programas, entre sus actividades y resultados esperados, sino que también pensar la relevancia y pertinencia de la propuesta para los grupos y poblaciones escolares que son beneficiarios de la innovación.

Se **recomienda** continuar fortaleciendo el trabajo en torno a la Teoría de Cambio, que ayude a construir diseños lógicos, claros y

bien estructurados. Ello permitirá guiar la implementación, evaluación y aprendizaje continuo de los programas. Trabajar en torno a una TdC bien estructurada permitirá documentar y monitorear todos los pasos y acciones de la innovación; ayudará en la comunicación entre los actores involucrados para discutir avances, desafíos y ajustes necesarios en la Teoría de Cambio. Asimismo, puede ser una herramienta que facilite la retroalimentación hacia los beneficiarios que participan del programa. En este sentido, se vuelve un dispositivo clave para la planificación estratégica, la implementación efectiva y la evaluación rigurosa de programas educativos que ayude a maximizar el impacto de las intervenciones.

4. Colaboración interinstitucional: La colaboración entre los actores participantes (implementadores, escuelas, evaluadores) debe fundarse en el reconocimiento de la diversidad de situaciones, posiciones y enfoques entre las instituciones, especialmente desde la perspectiva de los objetivos que cada una de ellas persigue. Esta capacidad no está especialmente desarrollada entre los equipos de trabajo de los casos analizados. Valorar los conocimientos y experiencias diversas son aspectos que pueden mejorar los resultados de la evaluación; no la limitan ni la restringen. Este compromiso colaborativo supone adoptar una disposición hacia el aprendizaje organizacional, el respeto por las experiencias de los otros

y la necesidad de desarrollar mecanismos de comunicación y decisión que aseguren la participación de todos en el proceso de evaluación.

Se **recomienda** continuar fortaleciendo el trabajo interinstitucional, desde una perspectiva colaborativa que reconozca el aporte de todas las partes involucradas. Es fundamental instalar y consolidar nuevos modos de conversación entre implementadores y equipos de evaluación, nuevas prácticas de investigación y nuevas perspectivas de trabajo colaborativo entre investigadores y actores educativos de primera línea. Fomentar una cultura de colaboración, en lugar de una perspectiva de rendición de cuentas, garantizará que los procesos de evaluación sean más efectivos y sostenibles en el tiempo.

2. Equipos de Implementación y el desafío de la innovación con pertinencia local

Los programas educativos impulsados desde la sociedad civil diseñan propuestas que buscan responder a los problemas educativos de la región. Sus intervenciones ofrecen soluciones novedosas para reducir las brechas de aprendizaje, fortalecer la formación docente y entregar herramientas para robustecer el trabajo en las comunidades escolares, entre otras dificultades. En los equipos implementadores recae la mayor parte del trabajo para el éxito de las iniciativas, ya que son quienes tienen la responsabilidad de implementar

adecuadamente los programas y construir colaboraciones sólidas con el mundo educativo. No obstante, aun cuando existe voluntad para desarrollar esta labor, también se enfrentan a diversas limitaciones técnicas, financieras y de gestión que afectan su desarrollo y sostenibilidad. Los equipos implementadores deben fortalecer y continuar desarrollando sus capacidades internas, con el fin de asegurar que sus programas contribuyan a la mejora del sistema educativo.

Del análisis de los casos estudiados se identifican **seis áreas** críticas del trabajo de los equipos implementadores:

1. Desarrollo de la Teoría de Cambio: Un aspecto central que se recoge de los casos estudiados es que las instituciones no han desarrollado consistentemente las teorías de cambio que sustentan sus intervenciones y, cuando lo hacen, existe una brecha entre el modelo lógico que han construido y las acciones que logran ejecutar en la práctica. Esta es una dificultad que afecta la implementación de los programas, ya que los equipos se enfrentan al desafío de identificar cuáles son las actividades y procesos clave que permiten lograr los objetivos de la intervención, y cuáles son dimensiones menos relevantes o que requieren rediseñarse. Asimismo, una TdC poco desarrollada o mal estructurada dificulta las actividades de monitoreo y seguimiento de las acciones desarrolladas por la intervención educativa.

Se **recomienda** a los equipos utilizar el dispositivo de la Teoría de Cambio como una herramienta para desarrollar una comprensión profunda de las acciones que se realizan. Desarrollar e instalar capacidades para la construcción de modelos lógicos coherentes y bien estructurados en los equipos implementadores no solo garantizará la efectividad de las intervenciones, sino que también favorecerá los procesos de adaptación, mejora y posterior escalamiento de las soluciones.

2. Identificación de componentes clave del programa: Una tensión presente en los programas evaluados se encuentra en el balance adecuado entre replicabilidad y adaptabilidad de los programas. Los equipos realizan esfuerzos para adecuar sus intervenciones a las necesidades y los contextos de las escuelas. Esta capacidad es valorada positivamente por las instituciones educativas. Sin embargo, la flexibilidad en las implementaciones supone un desafío doble para los equipos. Por una parte, se dificulta la identificación de los componentes esenciales del programa que lo hacen efectivo, y por la otra, se pone en riesgo la naturaleza e identidad de la intervención, porque no es posible distinguir qué elementos y actividades son adaptables y modificables, de cuáles no.

Se **recomienda** a los equipos mantener un diálogo estrecho con las escuelas para adaptar

los programas, especialmente aquellos que han sido desarrollados en otros contextos educativos, de manera de balancear el margen de fidelidad y flexibilidad de la intervención en nuevos contextos socio-educativos. Es importante que los equipos desarrollen capacidades y criterios compartidos para reconocer cuáles son aquellos componentes que permiten el éxito de sus programas (y que por lo tanto, no se pueden modificar), de aquellos que pueden ser sometidos a modificación. Este criterio es de particular relevancia al momento de decidir qué y cómo una iniciativa puede ser evaluada en función del grado de desarrollo y madurez de una intervención educativa. La Teoría de Cambio, como herramienta de análisis, puede contribuir fuertemente en estos procesos de identificación y selección de programas a ser evaluados.

- 3. Sistema de monitoreo y seguimiento:** Los equipos cuentan con débiles estrategias para realizar seguimiento y monitoreo continuo a sus intervenciones. Esto se produce no sólo por limitaciones en los equipos humanos disponibles para realizar estas tareas, sino también por la falta de herramientas técnicas adecuadas que faciliten las labores de monitoreo y seguimiento. Consolidar este proceso es clave para supervisar el desarrollo del programa, identificar los ámbitos de mejora y facilitar la toma de decisiones.

Se **recomienda** fortalecer las capacidades de los equipos en el ámbito del monitoreo, evaluación y aprendizaje sobre la innovación. Un aspecto central es que los implementadores avancen hacia el uso del monitoreo y la evaluación como una herramienta para la mejora continua de su trabajo, esto es, como una estrategia de diagnóstico antes de la implementación, como una herramienta para el análisis del proceso durante de la intervención, y como método para analizar los resultados al finalizar la ejecución de los programas.

- 4. Apropiación de los programas por parte de las escuelas y sus equipos:** Un aprendizaje fundamental radica en la importancia del liderazgo y compromiso de los equipos directivos y docentes en el éxito de las iniciativas. La experiencia observada muestra que cuando los equipos directivos y docentes están activamente involucrados y comprometidos con los objetivos del programa, se facilita su implementación efectiva, se favorece el desarrollo adecuado de las evaluaciones y se fortalece la retroalimentación constante entre los equipos. Todo ello promueve el aprendizaje continuo y una mayor relevancia y pertinencia de los programas.

Se **recomienda** a los equipos de implementación involucrar a los líderes y actores clave de las escuelas desde etapas tempranas, tanto en el diseño como en la implementación de los programas, con el fin

de favorecer la comprensión y apropiación de las intervenciones en las comunidades educativas. Junto a esto, se recomienda crear y sostener canales de comunicación con las escuelas con el fin de mantener un diálogo fluido para el desarrollo efectivo de los programas, la detección de ámbitos de mejora y la construcción de soluciones conjuntas a los problemas emergentes.

- 5. Capacidades organizacionales:** Uno de los aspectos de mayor relevancia para asegurar el correcto desarrollo de los programas tiene relación con las capacidades que tiene la propia organización para llevar a cabo todas las actividades de la intervención. En las experiencias analizadas se identificaron serías debilidades a nivel de recursos humanos y financieros para dar consistencia a la implementación de innovaciones educativas. Dichas dificultades organizacionales abren espacios de riesgo para la correcta implementación de los programas, pero a su vez, muestran la urgente necesidad de desarrollar competencias internas ligadas a la mejora de procesos, o las capacidades de sistematización, monitoreo y seguimiento del trabajo en terreno.

Se **recomienda** a los equipos buscar mecanismos que permitan consolidar estructuras organizativas adecuadas para los programas que implementan y ajustar sus ámbitos de actuación a las posibilidades reales

de sus recursos y capacidades. Es crucial que los equipos implementadores enfoquen sus esfuerzos en la creación de competencias internas robustas, que permitan una gestión eficiente y efectiva de los programas.

- 6. Vinculación con actores públicos:** Los programas ofrecen soluciones que pueden contribuir fuertemente a resolver necesidades de la política pública y responder así a demandas educativas que el Estado no alcanza a cubrir adecuadamente. Establecer procesos de colaboración y sinergia con los actores públicos es clave para maximizar el impacto y la sostenibilidad de las intervenciones. Por su parte, esta articulación puede facilitar la entrada a las escuelas y asegurar las condiciones de validación y aprobación de la autoridad educativa para la implementación del programa.

Se **recomienda** a los equipos fortalecer la vinculación y el trabajo con los equipos ministeriales y otros organismos públicos para facilitar un trabajo coherente con las comunidades escolares, para detectar problemas emergentes y diseñar soluciones en conjunto que permitan complementar las capacidades de las instituciones públicas y de la sociedad civil. Un enfoque de trabajo colaborativo se vuelve necesario si se quiere mejorar el impacto y la efectividad de las intervenciones.

3. *Equipos de evaluación y su rol en los procesos de mejora continua*

Los casos estudiados evidencian la necesidad de adoptar un enfoque de evaluación centrado en la mejora continua. Esto significa implementar un sistema donde el monitoreo de los resultados informe y ajuste el diseño de los programas, teniendo en cuenta su relevancia y pertinencia local. El Fondo Impacto ha promovido una perspectiva en la que los equipos evaluadores, si bien actúan como una entidad externa, apoyan a los equipos implementadores y contribuyen no sólo a saber si los programas tienen efecto y en qué magnitud, sino que por sobre todo en identificar cómo y en qué aspectos éstos pueden mejorar.

De los casos estudiados se identificaron **cuatro áreas** críticas del trabajo de los equipos evaluadores:

1. Uso de la Teoría de Cambio: De los casos estudiados, la Teoría de Cambio no suele utilizarse como una herramienta que guíe la evaluación. Junto con ser un marco orientador para estructurar los programas, ofrece un potencial para delinear objetivos claros de evaluación al establecer criterios de éxito fácilmente medibles y cuantificables. Esta falta de integración de una herramienta como la TdC tiende a limitar la capacidad de las evaluaciones para proporcionar información relevante a las intervenciones y con ello a sus procesos de ajuste y mejora.

Se **recomienda** a los equipos integrar la Teoría de Cambio como una herramienta fundamental en sus procesos evaluativos. Utilizarla como marco orientador permitirá estructurar los programas de manera más coherente, delinear objetivos claros y establecer criterios de éxito medibles. Esta integración facilitará la recolección de información relevante, mejorando la capacidad de ajustar y optimizar las intervenciones. Además, equipos capacitados en el uso de la Teoría de Cambio contribuirán a una evaluación más precisa y a la mejora continua de los programas.

2. Enfoque de evaluación: A partir de los casos analizados, existe una tensión entre un enfoque que privilegia la evaluación para rendir cuentas sobre lo que se ha logrado y aquella que contribuye a la mejora continua. Los equipos de evaluación tienden a privilegiar únicamente el primero, limitando su capacidad para ofrecer recomendaciones que permitan la mejora de las intervenciones. Adoptar un enfoque de evaluación equilibrado que combine la preocupación por el logro de resultados y una evaluación orientada a la mejora permitiría no solo demostrar los resultados alcanzados, sino también identificar áreas de oportunidad y mejora de los procesos.

Para mejorar la adecuación y pertinencia de la evaluación con la pregunta por los resultados de las innovaciones, se **recomienda** adoptar un enfoque de evaluación que equilibre el

enfoque de la rendición de cuentas con la mejora continua. Es fundamental que los equipos evaluadores prioricen no solo lo que se ha logrado, sino también cómo pueden mejorar las intervenciones. Un enfoque de evaluación orientado a la mejora permitirá identificar áreas de trabajo y actividades mal diseñadas, procesos inefectivos, etc. que en mediano y largo plazo pueden comprometer la consecución de resultados efectivos y sostenibles en el tiempo.

- 3. Validez de los resultados:** Los casos estudiados revelan que, a menudo, existe una debilidad en la integración de datos, fuentes y tipos de información, lo que reduce la validez de los hallazgos. Esta fragmentación dificulta obtener una visión completa y precisa de los programas educativos investigados, comprometiendo la validez interna y externa de los resultados. Los equipos de evaluación, en ocasiones, diseñan e implementan múltiples instrumentos y métodos para la recolección de información de manera de capturar adecuadamente la complejidad de los contextos estudiados. Sin embargo, la integración cualitativa/cuantitativa, la triangulación y validación cruzada de la información tienden a verse seriamente limitadas en la práctica real de la evaluación de programas educativos.

Se **recomienda** profundizar en esta dimensión del trabajo de los equipos evaluadores. Para fortalecer la validez de los procesos de

evaluación, es esencial consolidar y armonizar diversas fuentes de datos, asegurando que los instrumentos y métodos empleados sirvan para mostrar los aspectos débiles de la intervención, las actividades ineficaces que deben ser ajustadas y, por sobre todo, por qué y cómo los programas no están produciendo los efectos esperados. Capturar adecuadamente la complejidad de los contextos locales de implementación de las innovaciones requiere enfoques que pongan atención seriamente a la validez de los resultados, esto es, a la integración, triangulación y validación cruzada de fuentes de información.

- 4. Evaluaciones realistas y viables:** Se ha observado en ocasiones, que existe una brecha entre las expectativas establecidas para la evaluación y lo que los equipos pueden efectivamente llevar a cabo. Los equipos evaluadores deben comprometerse a proponer evaluaciones que sean alcanzables dentro de los recursos disponibles y las capacidades técnicas disponibles. Esto asegurará que las evaluaciones sean realizables, efectivas y capaces de proporcionar resultados significativos para informar la toma de decisiones y mejorar las intervenciones.

Se **recomienda** a los equipos evaluadores evitar sobreprometer en sus propuestas de evaluación, y proponer evaluaciones realistas. Esto implica alinear la deseabilidad de la evaluación con los recursos disponibles

y las capacidades técnicas del equipo. Se sugiere establecer objetivos de evaluación alcanzables, asegurando que los métodos y análisis sean factibles dentro del contexto y el tiempo determinado. Esto no sólo promoverá

la credibilidad y efectividad de la evaluación, sino que también facilitará la implementación y el uso efectivo de los resultados de la evaluación.

Recomendaciones para articuladores, equipos de implementación y de evaluación de innovaciones educativas



Reflexiones finales

Avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y efectivos en el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes es una tarea prioritaria en América Latina y el Caribe. Para ello, se requiere impulsar procesos de colaboración activa entre los distintos actores del sistema, instituciones estatales, ministerios de educación, sociedad civil, comunidades escolares, académicos, y otros actores interesados. El Fondo Impacto busca ser un mecanismo que permita avanzar en esa dirección. Esta tarea se inscribe entonces en los esfuerzos por desarrollar procesos de

mejora continua que surgen de los problemas o necesidades locales, y que buscan asegurar que las soluciones e innovaciones educativas sean relevantes y contextualmente apropiadas. Además, invita a los actores a implementar procesos iterativos de acción, evaluación, reflexión y ajuste, que permita a los sistemas y comunidades educativas adaptarse a los cambios y necesidades emergentes que la sociedad le demanda a la educación.⁶² Promover una cultura de evaluación no solo responde a la necesidad de medir el impacto de los programas educativos, sino también a mejorar la relevancia y pertinencia local de las innovaciones educativas.



62. Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R., & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403–433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>. Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A., & Clark, T. (2020). Principles of Collaborative Education Research With Stakeholders: Toward Requirements for a New Research and Development Infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627–674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>



Glosario de conceptos clave en evaluación **de programas y políticas educativas**

Glosario de conceptos clave en evaluación de programas y políticas educativas

CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Antes de describir algunos conceptos más complejos, es necesario mencionar algunos de los conceptos más comunes que se usan en las evaluaciones de programas y políticas.

Intervención

Cualquier programa, política o práctica que se esté evaluando. También se le llama tratamiento. En este libro se usan todos estos conceptos indistintamente.

Participantes

Los estudiantes, docentes o escuelas que participan en un estudio.

Tamaño muestral

El número total de participantes del estudio.

Grupo de tratamiento

Grupo de alumnos, cursos o escuelas que reciben la intervención.

Grupo de control

A veces llamado “grupo de comparación”, este grupo no recibe la intervención que se está evaluando y permite al evaluador estimar qué habría sucedido si el grupo de tratamiento no hubiera recibido la intervención. El grupo de control debe ser lo más similar posible al grupo de tratamiento antes de iniciar intervención. Hay dos tipos de grupos de control:

- Grupo de control de “práctica habitual”: no recibe ninguna intervención y continúa operando como de costumbre.
- Grupo de control en lista de espera: recibe la intervención que se está evaluando en una fecha posterior.

1. Tipos de investigación y estudios

La investigación en educación se podría categorizar en 3 grandes tipos según su enfoque: investigación cualitativa, cuantitativa y de métodos mixtos. Adicionalmente, en esta sección se describen tres tipos de estudios que son los más comunes en las evaluaciones de programas y políticas realizadas desde SUMMA: evaluación de impacto, evaluación de implementación y procesos, y meta-análisis.

Investigación cualitativa

La investigación cualitativa busca explorar, describir, interpretar y entender fenómenos sociales complejos en su contexto natural, proporcionando una comprensión rica y detallada del tema estudiado. Para esto, se centra en conocer las experiencias y perspectivas de las personas utilizando métodos como entrevistas, grupos focales, observación participante y análisis de contenido, entre otros.

Investigación cuantitativa

La investigación cuantitativa intenta obtener resultados generalizables, objetivos y replicables, proporcionando una medida precisa y cuantificable del fenómeno estudiado. Para esto, se centra en la recolección y el análisis de datos numéricos para identificar patrones, probar hipótesis y establecer relaciones entre variables utilizando métodos como encuestas, experimentos, análisis estadísticos y análisis de datos secundarios.

Investigación con métodos mixtos

La investigación con métodos mixtos combina elementos de la investigación cualitativa y cuantitativa para obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Utiliza tanto datos numéricos como no numéricos y puede involucrar la recopilación de datos mediante encuestas, experimentos, entrevistas y observaciones.

Evaluación de impacto

La investigación de impacto se centra en medir los efectos que tiene una intervención en los resultados de interés. Busca determinar la magnitud y dirección del impacto, identificando cambios atribuibles a la intervención y diferenciándolos de otros factores. Para lograr este objetivo se utilizan principalmente métodos cuantitativos. La evaluación de impacto proporciona información crítica para la toma de decisiones y la mejora de programas, asegurando que los recursos se utilicen de manera efectiva y eficiente.

Evaluación de implementación y procesos

La evaluación de procesos busca entender cómo se implementó una intervención con el fin de identificar fortalezas, debilidades, barreras y facilitadores en la implementación, y con ello, orientar la mejora del programa. A menudo implica el uso de métodos de investigación mixtos.

Meta-análisis

Un meta-análisis es un tipo de estudio en el que se busca sintetizar los resultados de múltiples estudios preexistentes en una medida cuantitativa. Esto permite obtener una estimación más precisa del impacto promedio de una intervención o práctica en diversos contextos. El meta-análisis proporciona una visión global y robusta del conocimiento existente, ayudando a sintetizar la evidencia y a informar la toma de decisiones basada en datos.

2. Tipos de evaluación

Desde SUMMA y el EEF, trabajamos con tres categorías de evaluación. El tipo de evaluación a realizar depende del nivel de madurez del programa o política a evaluar. A continuación se describe cada una.

Evaluación Piloto

Los estudios de evaluación piloto se realizan para refinar una intervención que está en una etapa temprana o exploratoria de desarrollo y poner a prueba su viabilidad. Los pilotos generalmente se llevan a cabo en un pequeño número de escuelas utilizando métodos de investigación mixtos para recoger datos indicativos de la factibilidad y pertinencia de la intervención, la existencia de evidencia promisorio de su impacto y el potencial de escalabilidad al siguiente nivel.

Evaluación de eficacia

Una evaluación de eficacia analiza si una intervención funciona bajo condiciones ideales, siendo liderada por el desarrollador del programa. Este tipo de evaluaciones son en esencia evaluaciones de impacto cuantitativas, que buscan conocer si se están generando los resultados esperados. Adicionalmente, se utiliza una evaluación de implementación y procesos para entender cómo diferentes aspectos de la intervención y su implementación pueden contribuir a resultados exitosos. También se suele calcular un costo indicativo de la intervención.

Evaluación de efectividad

Una evaluación de efectividad pone a prueba el efecto de una intervención en condiciones reales (donde el desarrollador no puede estar estrechamente involucrado en la implementación debido a la escala). Al igual que en las evaluaciones de eficacia, son principalmente estudios de evaluación de impacto cuantitativo, que se complementan con una evaluación de implementación y procesos para entender cómo diferentes aspectos de la intervención y su implementación pueden contribuir a resultados exitosos a gran escala y en contextos variados. También se calcula el costo de la intervención a esta escala.

3. Diseños de investigación para evaluar impacto

Al realizar cualquier evaluación de impacto, la pregunta a la base es si un programa o política causa los resultados que esperamos observar. En otras palabras, la pregunta es si los resultados observados después de implementado el programa se pueden considerar una consecuencia directa del programa o no. Existen dos tipos de diseño de investigación que permiten evaluar el impacto de un programa o política educativa: los diseños experimentales y cuasi-experimentales. Dentro de los diseños experimentales, los estudios más comunes corresponden a los ensayos controlados aleatorizados (RCTs por sus siglas en inglés).

Diseño experimental

Un diseño experimental involucra la manipulación directa de una variable, por ejemplo, la participación o no en una intervención, para observar sus efectos en una variable de resultado (por ejemplo, aprendizaje). En un escenario ideal, para conocer el impacto real que está causando un programa necesitaríamos observar a las mismas personas en dos universos paralelos: en uno reciben el programa, mientras que en el otro no. La comparación de los resultados de esas personas en ambos universos alternativos, nos indicaría el impacto real del programa, ya que la única diferencia entre ambos universos es la presencia o ausencia de este. Dado que ese escenario ideal no es posible, lo que se busca

con los diseños experimentales es aislar, todo lo posible, el efecto del programa del efecto de otras variables. Esto generalmente se logra mediante ensayos controlados aleatorizados y la asignación aleatoria de los participantes a un grupo de tratamiento y uno de control.

Ensayo controlado aleatorizado (RCT)

El RCT es un tipo de diseño experimental donde los participantes se asignan aleatoriamente a los grupos de tratamiento y control. Si la muestra es suficientemente grande, la asignación aleatoria permite asumir que en promedio no hay diferencias previas entre los dos grupos y, por tanto, las diferencias en resultados que podamos observar se deberán solo a la intervención.

Diseño cuasi-experimental

Los diseños cuasi-experimentales se utilizan cuando un diseño experimental no es factible porque los evaluadores no pueden controlar la asignación de los participantes al grupo de control y tratamiento. Un ejemplo claro de esto es cuando necesitamos evaluar un programa en el que ya se han seleccionado las escuelas que lo recibirán. Los diseños cuasi-experimentales utilizan técnicas estadísticas para crear un grupo de control que sea lo más parecido posible al grupo de tratamiento, antes del inicio de la intervención. Algunas técnicas que se usan en los diseños cuasi-experimentales son el emparejamiento, diferencias en diferencias, regresiones discontinuas, entre otras.

4. Conceptos adicionales utilizados en evaluación de programas y políticas educativas

Existen numerosos conceptos adicionales que se utilizan comúnmente en por quienes diseñan, implementan y evalúan programas y políticas educativas. Esta última sección describe algunos de los más usados desde SUMMA y que podrían facilitar la comprensión de este libro y la comunicación entre distintos actores.

Teoría de Cambio

Una Teoría de Cambio (TdC) es una representación visual de las actividades de un programa y las consecuencias esperadas de esas actividades, que permite mapear cómo lograr un impacto positivo. La TdC nos ayuda a aclarar los pasos lógicos y los riesgos clave que podrían afectar el progreso hacia los resultados esperados. Todas las evaluaciones, tanto de impacto como de implementación y de procesos impulsadas por SUMMA tienen a la base la construcción de una TdC sólida del programa o política a evaluar, ya que a través de la TdC:

- Aseguramos la coherencia detrás del diseño de la intervención.
- Facilitamos el monitoreo y seguimiento a la estrategia del programa.
- Definimos las preguntas de investigación de una eventual evaluación de impacto, para seleccionar de manera estratégica las variables a analizar.

- Podemos comprender no solo si una intervención funciona o no, sino también cómo funciona y, con ello, proponer mejoras y extraer aprendizajes comunes para otros programas y políticas en el contexto Latinoamericano y del Caribe.

Fidelidad

Se refiere a si una intervención se está implementando como fue concebida por el desarrollador. Si hay baja fidelidad, es decir, los docentes, estudiantes o escuelas no siguen el programa de cerca, es difícil saber si la intervención es efectiva o no, ya que es poco claro qué es lo que podría estar causando los resultados observados.

Contrafactual

En el contexto de una evaluación de impacto, el contrafactual es el resultado que obtendrían los participantes del grupo de tratamiento si no hubiera recibido la intervención. Como sabemos, no es posible conocer este resultado a ciencia cierta, pero si el grupo de control se construye correctamente, sus resultados pueden usarse para estimar el contrafactual.

Medición de línea base

Corresponde a una prueba o examen que se realiza antes de iniciar la intervención. Permite conocer el estado inicial de los participantes y corroborar que no haya diferencias previas entre el grupo de tratamiento y control.

Medición de salida o de resultado

Es una prueba o examen realizado una vez terminada la intervención. Los resultados de esta prueba se analizan estadísticamente para determinar si existe impacto del programa y su magnitud. Es fundamental que la medición de salida corresponda a una variable que se espere que sea afectada por el programa de acuerdo a su teoría de cambio, ya que de lo contrario, podrían no encontrarse resultados solo por estar mirando la variable incorrecta.

Tamaño del efecto

El tamaño del efecto es un concepto estadístico usado ampliamente en investigaciones cuantitativas. En el caso de las evaluaciones de impacto, nos indica una estimación del tamaño y la dirección del cambio causado por una intervención, representado en una escala común (habitualmente desviaciones estándar) que permite comparar los resultados de distintos estudios.

Sesgo

Es la diferencia entre el impacto que obtenemos en un estudio y el impacto real de una intervención. Esta variación puede estar vinculada a distintas fuentes que generalmente se asocian a debilidades en la implementación o diseño de la evaluación.

Por ejemplo, se puede introducir sesgo si los participantes deciden por sí mismos unirse a los grupos de tratamiento o control. Este “sesgo de selección” podría significar que las escuelas con un director particularmente proactivo o con mucho financiamiento entren en el grupo de tratamiento, mientras que las escuelas con directores menos motivados o con menos dinero terminen en el grupo de control. Cuando esto ocurre, las diferencias en los resultados de los dos grupos pueden deberse a estas características preexistentes (por ejemplo, más dinero o directores más proactivos) y no a la intervención, por lo que el impacto observado en el estudio sería mayor al impacto real de la intervención.

Asignación aleatoria

La asignación aleatoria es una característica importante de los ensayos controlados aleatorizados (RCT). Significa que la asignación de un participante a los grupos de tratamiento o control es únicamente por azar, y no una función de ninguna de sus características previas. Si se aleatoriza una muestra suficientemente grande de participantes, los dos grupos estarán equilibrados en todas las características. La asignación aleatoria se utiliza para tratar el problema del sesgo de selección, descrito anteriormente.



Evaluar para mejorar: Examinando el Impacto de Innovaciones Educativas en América Latina



Transformando
la Educación

Laboratorio de Investigación e
Innovación en Educación para
América Latina y el Caribe

Con el apoyo de



Education
Endowment
Foundation