



COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Evaluación piloto - Reporte Final

Fecha de publicación: Abril 2024

Cecilia Eva Beloqui

Samanta Bonelli

Graciela Argañarás

fundaciónses
Con todas las juventudes

Este proyecto de investigación ha sido financiado 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 responsabilidad de los autores y no representan necesariamente las del Education Endowment Foundation – EEF, BHP Foundation o de sus respectivas Juntas Directivas.

Agradecimientos a EEF y escuelas participantes.

Equipos de Trabajo:

SUMMA: Laboratorio de Investigación e innovación en educación para América Latina y el Caribe

- Dante Castillo, Director de Innovación
- María José Sepúlveda, Directora de Evaluación

Equipo Evaluador

- Samanta Bonelli, Investigadora principal
- Cecilia Eva Beloqui, Investigadora
- Graciela Argañaras Janus, Asistente de investigación

Equipo Implementador

- Marcelo Velázquez, Director de Fundación Más Voces
- Karina Ruveda, Coordinadora de Comunidades de Aprendizaje de Fundación Más Voces
- Cecilia Finten, formadora
- Iris Godoy, formadora
- Guillermo Palacios, formador
- Stella Maris Zabala, formadora
- María Eugenia Bucciarelli, sensibilizadora
- Patricia Choque, sensibilizadora
- Zulema Contreras, sensibilizadora
- María Soledad Ger, sensibilizadora
- Rosana Hernández, sensibilizadora
- Ana Laura Marín, sensibilizadora
- Carmen Rosa Virrios, sensibilizadora

Cómo citar el documento: SUMMA, Fundación SES (2023). "Comunidades de Aprendizaje" Evaluación Piloto. Proyecto Fondo Impacto "Construyendo un ecosistema global de evidencia para la mejora de la enseñanza".

Resumen ejecutivo

El proyecto

Comunidades de Aprendizaje (CdeA) es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas Exitosas (AEE) con el objetivo de lograr una transformación social y educativa a partir de prácticas de mejora de aprendizajes y convivencia a través de la participación de la comunidad. En Corrientes, Argentina, se implementó una versión adaptada de CdeA, donde tanto la duración de la intervención como la priorización o selección de algunas AEE a implementar, la distinguen de la versión original de CdeA a nivel internacional. Cabe destacar que la presente evaluación piloto se realiza sobre esta versión adaptada de CdeA en Corrientes, de manera que sus conclusiones se refieren al caso particular correntino y no al programa CdeA en general¹.

El modo de entrega de la intervención en Corrientes se dio a través de capacitación y acompañamiento: se capacitó a miembros de la comunidad educativa en cuatro AEE (Tertulias Literarias Dialógicas, Grupos Interactivos, Tertulias Pedagógicas Dialógicas y Comisiones Mixtas), y se acompañó a los docentes en la implementación de estas estrategias, y a las comunidades educativas en las cinco fases de transformación para constituirse en una comunidad de aprendizaje (sensibilización, toma de decisión, construcción de sueños, selección de prioridades y planificación y formación de las comisiones mixtas).

En Corrientes, en 2022-2023, CdeA se implementó en 15 escuelas primarias urbanas de gestión estatal, ubicadas en contextos vulnerables de la capital, alcanzando 450 directivos y docentes, y casi 5.000 estudiantes entre seis y 12 años y sus familias. La intervención estuvo a cargo del equipo de la Fundación Más Voces (FMV) en articulación con el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, y se extendió durante 15 meses: en octubre de 2022 se realizó la primera capacitación al conjunto de equipos de las escuelas; en marzo de 2023 comenzó el trabajo de FMV en el territorio, y entre mayo y noviembre 2023 las escuelas implementaron efectivamente las AEE.

La presente evaluación piloto se realiza sobre esta versión adaptada de CdeA en Corrientes, y tuvo como objetivo aportar evidencia a los responsables del programa y a la comunidad educativa local y regional sobre la factibilidad y pertinencia de la intervención, la evidencia para apoyar su Teoría de Cambio (TdeC) y el nivel de madurez para evaluar tanto su impacto como su próxima etapa de escalamiento. Asumió un carácter formativo y de procesos para retroalimentar el diseño e implementación del programa a partir de la identificación de hallazgos y la elaboración de recomendaciones de mejora que lo fortalezcan. La evaluación piloto se extendió de agosto 2022 a diciembre 2023, siempre acompañando los procesos de implementación, y constó de una doble estrategia: por un lado, una indagación al universo de escuelas del programa con el objetivo de conocer la fidelidad de la intervención con respecto a la TdeC, la factibilidad del programa en el territorio, y el nivel de aceptabilidad de CdeA por parte de la comunidad educativa. Por el otro lado, un estudio de cinco casos en profundidad en base al armado de una tipología según criterios acordados con los equipos de FMV y del Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA), para entender la implementación real en las escuelas y qué condiciones la posibilitan o dificultan.

¹ A los fines de agilizar la lectura, en el cuerpo del informe se utiliza CdeA/programa/intervención para referirse a la versión adaptada implementada en Corrientes, que es objeto de la presente evaluación.

Tabla 1: Resumen de las conclusiones de la evaluación piloto

Preguntas de investigación	Hallazgos
EVIDENCIA PROMISORIA ¿Cuál es la lógica causal que subyace al programa? ¿En qué medida se implementa el diseño de la Teoría de Cambio? ¿Hay evidencia para apoyar la Teoría de Cambio? ¿El programa cambia el comportamiento de los actores cómo se predice en la Teoría de Cambio? ¿Qué percepción tienen los actores sobre los cambios que genera o podría generar el programa?	La implementación de CdeA en Corrientes es una versión adaptada de la propuesta de CdeA a nivel internacional, y en consecuencia presenta algunas modificaciones con respecto a la experiencia internacional. En este sentido, la Teoría de Cambio de CdeA en Corrientes (TdeC)² fue definida en el marco de la evaluación piloto. Cabe destacar que hubo múltiples intercambios con el Equipo implementador para precisar las dosis de las actividades y los productos previstos por el programa (sensibilización, acompañamiento, y cantidad, frecuencia y cobertura de las AEE). De la evaluación piloto se desprende que en las 15 escuelas analizadas no es factible entregar el programa fiel a su diseño en la TdeC. El análisis de fidelidad se realiza sobre la versión adaptada de CdeA para el contexto de Corrientes, tomando como parámetros (duración, cantidad de AEE y frecuencia) aquellos estipulados en la teoría de cambio de la intervención contextualizada. Las escuelas no implementan las cuatro AEE ni respetan las dosis en términos de cobertura y frecuencia, sino que en cada institución el programa asume características particulares (para más detalle sobre la particularidad que asume el programa en cada escuela, ver el apartado 4.2 Evidencia para apoyar la teoría de cambio ¿En qué medida se implementa el diseño de la Teoría de Cambio?) Al indagar sobre la fidelidad del programa, se encuentran las siguientes razones y situaciones por las cuales la implementación en Corrientes no es fiel a su TdeC. ● El programa en Corrientes coordinado por FMV fue diseñado para 24 meses (dos ciclos lectivos completos), sin embargo, la implementación de CdeA en Corrientes tuvo una duración de 15 meses, de los cuales solo 12 fueron de implementación efectiva en las escuelas. ● El margen de acción de la FMV se ve limitado por lo que se permite desde el Ministerio de Educación provincial. Al ser una fundación del tercer sector y trabajar en escuelas estatales, su acción está supeditada a lo que le habiliten a nivel ministerial. A modo de ejemplo, debido a definiciones del Ministerio, la sensibilización tuvo una duración menor que la estipulada en la TdeC. ● La alta rotación docente generó que perfiles que actualmente implementan AEE no hayan participado de la sensibilización, sino que fueron “formados” por la Fundación Más Voces en algún momento de

² Para un análisis detallado de la Teoría de Cambio del programa ver [Teoría de Cambio, Producto 1](#).

	las visitas, y/o sus compañeros les transmitieron informalmente cómo eran las AEE. ● La falta de recursos humanos, espacios y tiempos para el trabajo institucional en las escuelas dificulta la reflexión y la implementación conjunta de nuevas estrategias pedagógicas. ● La situación de vulnerabilidad de la población que asiste a las escuelas del programa hace que los equipos escolares tengan que abocarse a resolver situaciones más urgentes asociadas a la vulneración de derechos. ● La asistencia intermitente de los estudiantes (debido a dificultades asociadas a mantener una trayectoria continua post-pandemia, cuestiones climáticas, etc.) dificulta el trabajo continuo con las AEE. Aún considerando esta diferencia entre el diseño y la implementación, un hallazgo de la evaluación es que sí resulta factible entregar la intervención en versiones particulares y acotadas en cada una de las escuelas (como se detalla en la dimensión a continuación de Factibilidad y Pertinencia). En cuanto a los resultados esperados, si bien su análisis está fuera del alcance de la presente evaluación piloto, incluso considerando las versiones particulares de implementación, los actores perciben cambios parciales en algunas dimensiones sobre las que el programa busca impactar. A continuación se sintetizan los principales hallazgos respecto a los cambios en su comportamiento que perciben los actores a raíz del programa. ● Directivos y docentes perciben que las prácticas de enseñanza se ven fortalecidas y mejoradas. ● Docentes y directivos no perciben u observan cambios en los niveles de ausentismo de los estudiantes, sin embargo, los estudiantes sostienen que las AEE les generan más ganas de asistir a la escuela. ● Si bien docentes y directivos no perciben grandes cambios en las calificaciones, tanto autoridades, supervisores, equipos escolares y familias sostienen que los estudiantes se expresan más y mejor oralmente, se animan más a compartir sobre sus experiencias cotidianas, y muestran más entusiasmo por la lectura y por los ejercicios de matemática. ● Directivos y docentes perciben cambios moderados en el nivel de involucramiento de las familias, aunque se argumenta que son siempre las mismas familias las que participan. ● Docentes y directivos no perciben o mencionan cambios de índole institucional ni en el clima escolar.
--	--

		Para más detalle sobre estos resultados, ver la sección 4.2 Evidencia para apoyar la teoría de cambio ¿Cuáles son los resultados percibidos de la intervención?
FACTIBILIDAD Y PERTINENCIA ¿Es factible entregar el enfoque? ¿El programa resulta adecuado para las necesidades de la provincia de Corrientes? ¿Cuál es la valoración del programa? ¿Cuál es el nivel de apropiación e involucramiento de los actores? ¿Cuánto conocen los actores sobre el programa, sus objetivos, características y resultados esperados? ¿Se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para la implementación del programa? ¿Se identifican barreras o desafíos a la implementación? ¿Cuáles?	Y	Teniendo en cuenta que la implementación no es fiel a la TdeC, de la evaluación se desprende que es factible implementar versiones particulares y acotadas del programa en cada una de las 15 escuelas de Corrientes. El programa resulta adecuado a las necesidades del territorio, se ajusta a las prioridades de política educativa de la provincia y es valorado por los distintos actores involucrados. Esto se observa en los siguientes aspectos: • Equipos directivos y docentes identifican el programa como una iniciativa valiosa y reconocen el trabajo de los formadores de FMV. • Los equipos escolares creen que el programa responde a sus necesidades, sobre todo en términos de mejorar la lectura, escritura y el aprendizaje de la Matemática, y también en involucrar a las familias para que estén más presentes y acompañen a la institución. A su vez, perciben que se ajusta a las prioridades de política educativa de la provincia. • En cuanto a la valoración del programa, todos los perfiles ponderan positivamente la sensibilización recibida, el acompañamiento permanente, las herramientas para el trabajo en el aula, y las mejoras que observan en los estudiantes y el vínculo con las familias. • Los docentes incorporan las AEE en sus planificaciones, y entre docentes de un mismo grado o ciclo trabajan conjuntamente estas estrategias. • Los estudiantes conocen las AEE, lo que indica que están instaladas en la vida cotidiana de las escuelas. • Las escuelas realizaron jornadas con la comunidad educativa para que conozcan el programa, y en los establecimientos hay fotos y carteles relacionados con distintos momentos de CdeA (reuniones para la toma de decisión, carteleras con los sueños de la comunidad, etc.). Algo que se destaca del análisis es que la mayoría de los actores - autoridades, supervisores, formadores, directivos y docentes - perciben que uno de los valores del programa es su flexibilidad en tanto y en cuanto no es una propuesta cerrada y rígida, un “enlatado”, sino que se adapta a las necesidades y posibilidades de las escuelas, y los equipos escolares pueden elegir qué AEE hacer y con qué frecuencia. Este aspecto, si bien es valorado por los actores, atenta contra la entrega de la intervención en dosis y frecuencias sugeridas en la TdeC.

	Igualmente, los actores mencionan algunos obstáculos para la implementación que podrían revisarse desde el programa, a saber: ● Resistencia a nuevas propuestas en algunos docentes ● Baja intensidad del acompañamiento de los formadores ● Falta de recursos materiales como libros de textos literarios ● Debilidad en las estrategias para convocar al conjunto de la comunidad educativa
EVALUABILIDAD Y NIVEL DE MADUREZ PARA EVALUAR IMPACTO ¿Cuenta con metas claras y cuantificables? ¿Tiene un sistema de información, protocolo de recolección de la información, indicadores relevados? ¿Cómo se sistematiza la información que se produce? ¿Qué tipo de información es? ¿Cuenta con recursos humanos y materiales para llevar adelante una evaluación? ¿La información resulta útil para retroalimentar la intervención y para generar hallazgos valiosos para otras intervenciones? ¿Existe una línea de evaluación propia desde los implementadores del programa? ¿La intervención está lista para ser evaluada en un ensayo?	Si bien a inicios de la evaluación el programa no contaba con una TdeC clara, la misma se diseñó en conjunto entre el equipo evaluador y el equipo de implementación como insumo para la evaluación y la tarea de gestión del programa. Se observa que CdeA en Corrientes tiene claridad sobre sus objetivos, releva información sobre su implementación y realiza un seguimiento de la misma. A su vez, tiene un interés genuino por evaluar que se ve reflejado en un análisis realizado por la Fundación Más Voces previo a esta evaluación³. Sin embargo, a los fines de robustecer el sistema de monitoreo y generar condiciones para su evaluación resulta necesario⁴: ● Especificar indicadores de línea de base (aprendizaje, vínculo escuela-familias, clima escolar) ● Establecer metas claras y cuantificables para todo el proceso de implementación ● Sistematizar la información disponible y actualizarla oportunamente ● Fortalecer al equipo para cargar y sistematizar la información ● Generar información que nutra al programa En lo que respecta a las posibilidades de evaluar CdeA en un ensayo se observan las siguientes dificultades: ● No se administra el programa tal como fue diseñado en su TdeC ● La implementación asume características particulares y muy diversas en las distintas escuelas, y no existe un piso mínimo común de dosis de AEE, lo que dificulta su estandarización y evaluación ● Se identifican dificultades para la construcción de una línea de base en términos de logros de aprendizaje, clima escolar y nivel de

³ [Informe Análisis de resultados de aprendizajes \(FMV\).](#)

⁴ Para un análisis detallado de la evaluabilidad del programa ver [Análisis de evaluabilidad del programa CdeA.](#)

	participación de las familias en las escuelas de la provincia, ya sea por limitaciones legales (art. 97 de la Ley de Educación Nacional 26.206) o por falta de evaluaciones o levantamiento de información sobre estas temáticas (clima escolar y participación).
--	---

Hallazgos adicionales

- Un hallazgo que se observa es que las diferencias en la implementación del programa dependen de factores institucionales ajenos al programa mismo, como por ejemplo, el perfil del equipo directivo, la predisposición de los docentes a trabajar juntos e innovar, la comunidad que asiste a la escuela, y los recursos humanos, económicos y de tiempos de cada institución. Cabe destacar que la entrega de la intervención es la misma en todas las escuelas, en términos de la sensibilización recibida, de los perfiles de los formadores, del tiempo y acciones de acompañamiento, y del seguimiento desde la coordinación de la FMV.
- Otro hallazgo que se observa es que todos los actores valoran la posibilidad de elegir las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) a realizar, y la frecuencia y cobertura de las mismas. El programa se entiende así como un conjunto de opciones, donde cada escuela planifica qué realizar y con qué estudiantes según sus posibilidades y necesidades. Vale la pena mencionar que, si bien para una próxima etapa es necesario garantizar un piso mínimo de implementación común a todas las escuelas (aspecto que se desarrolla en [Hallazgos para la mejora](#)), esta característica del programa debe ser considerada ya que pareciera ser uno de los aspectos por los cuales las escuelas valoran Comunidades de Aprendizaje y avanzan en su implementación.
- Dada esta percepción de los actores sobre la flexibilidad del programa, y la presencia de condiciones institucionales que facilitan o dificultan la intervención, sería interesante revisar la TdeC y hacer un tailoring de la propuesta que considere, por un lado, estas condiciones institucionales de base y la necesidad de las escuelas de optar por la estrategia más pertinente para su institución, y por el otro, que garantice un piso mínimo de dosis y frecuencia de AEE. Al respecto, una cuestión que requiere de mayor indagación en una futura evaluación, es el conjunto de procesos y criterios por los cuales las escuelas eligen implementar una u otra AEE, con determinada frecuencia y en uno u otro ciclo. El entendimiento de estos procesos permitiría llegar al piso mínimo común de implementación sin perder la posibilidad de que las escuelas elijan aquello que les resulta más conveniente.

Contenido

<i>Resumen ejecutivo</i>	3
<i>I. Antecedentes</i>	9
<i>II. Objetivos</i>	12
<i>III. Metodología</i>	13
<i>IV. Resultados</i>	17
<i>V. Conclusión</i>	29
<i>VI. Hallazgos para la mejora</i>	35
<i>VII. Recomendaciones</i>	40
<i>VIII. Referencias</i>	41
<i>IX. Anexo</i>	44

I. Antecedentes

1.1 Contexto y relevancia de la evaluación

Comunidades de Aprendizaje (CdeA) es una intervención de amplia trayectoria internacional. Es una propuesta de transformación escolar basada en el aprendizaje dialógico de Ramón Flecha García que busca alcanzar una mejora de la calidad y la equidad educativas y la convivencia escolar, a partir de la participación de la comunidad y de la puesta en marcha de prácticas educativas⁵.

El programa CdeA cuenta con amplia evidencia para apoyar su teoría de cambio. Sus bases teórico-conceptuales están sustentadas en las conclusiones del Proyecto de Investigación INCLUD-ED⁶ promovido por la Comisión Europea, que busca identificar y analizar estrategias educativas que ayuden a superar las desigualdades y mejoren los resultados de aprendizaje. Este análisis llevó a la identificación de una serie de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), prácticas que comprobadamente han dado los mejores resultados en la educación, y que cuentan con el aval de la comunidad científica internacional. La característica diferencial de estas AEE es el hecho de que son universales: han demostrado los mejores resultados en los más diversos contextos (Aubert et al, 2008).

En la literatura (Morlà-Folch, et al 2022) se identifican cambios a partir de la implementación del programa, fundamentalmente de la realización de las AEE. Esta síntesis de la literatura (Morlà-Folch, et al 2022) demuestra que las AEE mejoran los resultados del aprendizaje al proporcionar a los alumnos actividades colectivas estimulantes y garantizar que disponen de los recursos necesarios para resolverlas con diálogo. Las AEE se asocian con la autoestima y la motivación de los estudiantes al promover la inclusión de todas las voces y valorar la diversidad. Este hallazgo da cuenta de que estas iniciativas fomentan un mejor clima escolar, promueven la inclusión de todos los alumnos y allanan el camino para reducir la aparición de conflictos. Además, esta síntesis revela que las AEE tienen el potencial de transformar la comunidad, lo que a su vez repercute positivamente en el aprendizaje de los alumnos. Los cambios observados en las investigaciones son a nivel individual, grupal y comunitario en seis aspectos principales: aprendizajes, motivación y autoestima, relaciones interpersonales, reducción del conflicto y cohesión, involucramiento y participación de las familias y reducción del ausentismo⁷.

CdeA se compone de cinco fases y siete AEE. Las fases son: sensibilización, toma de decisión, sueños, selección de prioridades y planificación y formación de las Comisiones Mixtas. Las siete estrategias son: Tertulias Literarias Dialógicas, Grupos Interactivos, Tertulias Pedagógicas Dialógicas, Comisiones Mixtas, Biblioteca tutorizada, Formación de familiares y Resolución Dialógica de conflictos⁸. La intervención radica fundamentalmente en la capacitación a miembros de la comunidad educativa en estas AEE, y en el acompañamiento a docentes en la puesta en práctica de estas estrategias, y a las comunidades educativas en el proceso de construcción y consecución de sueños compartidos.

Actualmente, CdeA se implementa en 9 países de América Latina alcanzando más de 9.000 escuelas. En la Argentina, se implementó en escuelas de las provincias de Chaco, Corrientes, Mendoza y Salta. En el caso de la provincia de Corrientes, el programa lleva siete años de desarrollo:

- 2016, cinco escuelas primarias⁹.

⁵ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/presentacion/definicion/>

⁶ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/investigacion/includ-ed/>

⁷ Para más detalle sobre las investigaciones de CdeA a nivel internacional, ver el [Anexo 2](#).

⁸ [Comunidades de Aprendizaje, Expansión y Evaluación 2022-2023, Fundación Más Voces](#)

⁹ Convenio de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación, Fundación Más Voces (FMV), el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) e Instituto Natura, Res. 5833/16.

- 2019, cinco escuelas primarias¹⁰.
- 2022, 15 escuelas primarias¹¹. Este aumento de instituciones se debió a la compatibilidad entre el programa y la política educativa provincial que también trabaja los temas de la alfabetización inicial, la lectura y la integración de la familia para acompañar las trayectorias de los estudiantes.

El programa en estas 15 escuelas es el objeto de la presente evaluación. Dada la trayectoria de CdeA a nivel internacional y los resultados que genera en contextos de vulnerabilidad social, la implementación en Corrientes se constituye en una experiencia piloto que vale la pena investigar. La misma lleva siete años de desarrollo en el territorio, por lo que interesa analizar sus posibilidades de escala y entender su aporte a los problemas educativos de la región. En este escenario, se define evaluar CdeA en el marco del Fondo Impacto Edu-LAC que surge de la alianza entre el Centro de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA) y Education Endowment Foundation (EEF). Esta alianza busca complementar y mejorar iniciativas educativas existentes y que están respaldadas por los principios de inclusión e innovación, a su vez que el Fondo tiene como objetivo general poner a prueba, relevar, validar y promover iniciativas innovadoras de alto impacto potencial que buscan contribuir a la calidad, equidad e inclusión de la educación en América Latina y el Caribe¹².

1.2 Intervención

En el conjunto de estas 15 escuelas bajo análisis, Comunidades de Aprendizaje (CdeA) presenta las siguientes características:

- Las 15 escuelas son primarias urbanas de gestión pública, ubicadas en contextos vulnerables de la capital de la provincia de Corrientes. Si bien no se cuenta con datos propios de estas instituciones, según los resultados de la evaluación de aprendizajes nacional Aprender (2021) que se tomó a estudiantes de 6° grado, en Corrientes el 27,7% del estudiantado se encuentra en el nivel por debajo del básico en Lengua, el 24,6% en el básico, el 31,3% en el satisfactorio y el 16,4% en el avanzado. En Matemática, el desempeño se distribuye de la siguiente manera respectivamente: 29,3%, 24,6%, 34,3%, 11,8%¹³. Asimismo, las autoridades ministeriales y de la supervisión identificaron bajos niveles de participación e involucramiento de las familias en estas escuelas.
- La intervención se extendió a lo largo de 15 meses (octubre 2022 a diciembre 2023), si bien estaba prevista para 24 meses (dos ciclos lectivos completos). En octubre de 2022 se realizó la capacitación al conjunto de docentes de las 15 escuelas. En marzo de 2023 comenzó el trabajo de la Fundación Más Voces (FMV) en el territorio, y entre mayo y noviembre las escuelas implementaron efectivamente las AEE. En diciembre las instituciones escolares realizaron actividades de cierre del año y también del programa.
- De las siete estrategias de CdeA descritas más arriba, desde la FMV se seleccionaron las siguientes cuatro para trabajar con las comunidades educativas.
 - **Tertulias Literarias Dialógicas:** Se trata de una estrategia educativa en la que los participantes acuerdan leer previamente un fragmento de una obra clásica de la literatura. Luego, durante la tertulia, se establece un diálogo sobre el contenido del texto o de los temas que se derivan de la lectura, exponiendo párrafos o fragmentos que han seleccionado porque les han llamado la atención o les han gustado significativamente. Las Tertulias Literarias Dialógicas son una práctica de fortalecimiento de la

¹⁰ Convenio de asistencia técnica entre el Ministerio de Educación y FMV (Res. 4773/19). La incorporación de más escuelas al programa se debió a la alineación del programa tanto con los ejes centrales del Plan Argentina Enseña y Aprende (2016-2021), como con los del programa prioritario "Escuelas Faro".

¹¹ [Convenio de colaboración](#) entre el Ministerio y la FMV.

¹² [Presentación SUMMA - Fondo Impacto EDU-LAC](#)

¹³ <https://argentinosporlaeducacion.org/indicadores/corrientes/> (Resultados ONE Aprender)

comprensión lectora, el vocabulario, la capacidad de argumentación e interpretación y el disfrute por la lectura. Es un espacio donde estudiantes y docentes intercambian de manera colectiva sobre una obra clásica de la literatura universal, a través del intercambio de las distintas interpretaciones subjetivas de los participantes, en un clima de diálogo igualitario (Auber, et al, 2008). Estos espacios formativos no solo mejoran el rendimiento del lenguaje, sino que también ofrecen a los niños la oportunidad de sumergirse en la riqueza de la cultura clásica, tanto regional como internacional, al tiempo que les permiten compartir y aprovechar sus propias experiencias. Resulta destacable que las Tertulias Literarias Dialógicas desafían la suposición errónea de que los estudiantes y las familias de clases socioeconómicas bajas no tienen interés en la literatura clásica. De hecho, la evidencia demuestra que estudiantes de estos orígenes participan activamente en la lectura y discusión de obras universales como La Odisea y Metamorfosis, entre otras. Este diálogo enriquecido y las reflexiones conjuntas desmienten estereotipos, a la vez que refuerzan habilidades de alfabetización¹⁴.

- **Grupos Interactivos:** La dinámica consiste en que los estudiantes resuelvan una actividad o desafío durante 15 a 20 minutos trabajando en grupos heterogéneos en cuanto a su nivel de conocimiento y con presencia de un voluntario adulto de la comunidad. Estas actividades son rotativas, de modo que a lo largo de una sesión de clases cada pequeño grupo ha pasado por cuatro actividades, las cuales son mediadas por un docente. El voluntario tiene la función de promover las interacciones entre los alumnos para que aquellos que pueden resolver la actividad con mayor facilidad expliquen y ayuden a sus compañeros con más dificultades, de manera tal que todos puedan comprender y realizar el ejercicio. Es un modo de agrupación de los alumnos inclusivo, en la cual la diversidad de los estudiantes contribuye al fortalecimiento de los aprendizajes de todos. Los resultados que se obtienen de la implementación de Grupos Interactivos en el aula son múltiples. Estos incluyen un notable aumento en los aprendizajes instrumentales y en la motivación de los estudiantes. Además, evidenció una significativa reducción de conflictos en las aulas, lo que se traduce en una mayor dedicación a actividades de aprendizaje. Asimismo, la introducción de Grupos Interactivos fomenta el desarrollo de relaciones basadas en solidaridad y tolerancia hacia la diversidad, promoviendo así un ambiente inclusivo. Este enfoque no solo tiene un impacto en la dinámica estudiantil, sino que también contribuye a la transformación de las expectativas académicas y profesionales de los participantes. A nivel más amplio, la implementación de Grupos Interactivos conlleva una transformación en las relaciones entre la escuela y la comunidad. Este cambio fortalece los lazos y la colaboración entre ambas, enriqueciendo el entorno educativo y contribuyendo a un desarrollo integral de los estudiantes¹⁵.
- **Tertulias Pedagógicas Dialógicas:** consiste en la formación pedagógica de los docentes donde los mismos reflexionan en conjunto sobre sus prácticas mediante la lectura de textos científicos reconocidos (Oramas, A. R. , & Flecha, J. R. . (2021). Se trata de espacios para la reflexión sobre la práctica docente y el fortalecimiento de los vínculos entre docentes a partir de la lectura de reconocidos textos educativos y académicos. En cuanto a la dinámica es similar a la de Tertulias Literarias Dialógicas, donde los participantes se comprometen a leer previamente al encuentro el texto seleccionado, para luego poder compartir ideas y sentires a partir de la lectura. En cuanto al tipo de lectura se trata de libros internacionalmente relevantes, siempre acudiendo a las fuentes originales. Esta práctica evita la tendencia en educación de hablar y escribir sobre temas no leídos, reduciendo interpretaciones erróneas de teorías y opiniones infundadas sobre prácticas educativas. La

¹⁴ https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito/tertulias_dialogicas

¹⁵ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>

construcción colectiva del conocimiento se basa en un diálogo igualitario, indicando siempre el número de página y párrafo en referencia a los comentarios, críticas o análisis¹⁶.

- **Comisiones Mixtas:** Estas comisiones incluyen a docentes, estudiantes, voluntarios y otros profesionales de la educación para reflejar la diversidad de la comunidad educativa. Tienen como objetivo llevar a cabo transformaciones hacia las acciones de éxito planificadas por la escuela. Se organizan según las prioridades y necesidades de la escuela¹⁷.
- La intervención estuvo a cargo del equipo de FMV, que consta de una coordinadora, cinco formadores y seis sensibilizadoras, en articulación con el Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. El modo de entrega de la intervención se dio a través de capacitación y acompañamiento. Se capacitó a docentes en las cuatro AEE, y se los acompañó en el aula en la implementación de estas estrategias. A su vez, se acompañó a las comunidades educativas en las cinco fases de transformación¹⁸.

II. Objetivos

La evaluación piloto de Comunidades de aprendizaje (CdeA) en Corrientes tuvo como propósito principal aportar evidencia a los responsables del programa sobre las siguientes dimensiones: las características de su diseño, la fidelidad de la Teoría de Cambio (TdeC) (medida en que se implementa lo previsto en la TdeC); la factibilidad de la intervención en territorio (fortalezas, debilidades y riesgos de la puesta en marcha); la viabilidad/aceptabilidad del programa por parte de las comunidades educativas (percepción y valoración de estudiantes, familias, docentes, directivos, supervisores y autoridades); la evaluabilidad de la propuesta (de acuerdo al grado de maduración de la intervención); y la existencia de evidencia promisorio sobre sus resultados.

De esta manera, la evaluación piloto asumió un carácter formativo y de procesos ya que pretende retroalimentar el diseño e implementación del programa a partir de la identificación de hallazgos y la elaboración de recomendaciones de mejora que lo fortalezcan (CAF, 2016).

A continuación, se detallan las preguntas que guiaron la evaluación¹⁹.

- **Evidencia promisorio:** ¿Cuál es la lógica causal que subyace al programa? ¿En qué medida se implementa el diseño de la Teoría de Cambio? ¿Hay evidencia para apoyar la Teoría de Cambio? ¿El programa cambia el comportamiento de los actores cómo se predice en la Teoría de Cambio? ¿Qué percepción tienen los actores sobre los cambios que genera o podría generar el programa (a nivel institucional, de las prácticas de enseñanza, del vínculo con la comunidad educativa, de la convivencia escolar, de las trayectorias educativas, del aprendizaje y motivación de los estudiantes)?
- **Factibilidad y pertinencia:** ¿Es factible entregar el enfoque? ¿El programa resulta adecuado para las necesidades de la provincia de Corrientes? ¿Cuál es la valoración del programa? ¿Cuál es el nivel de apropiación e involucramiento de los actores? ¿Cuánto conocen los actores sobre el programa, sus objetivos, características y resultados esperados? ¿Se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para la implementación del programa? ¿Se identifican barreras o desafíos a la implementación? ¿Cuáles?
- **Evaluabilidad y nivel de madurez para evaluar impacto:** ¿Cuenta con metas claras y cuantificables? ¿Tiene un sistema de información, protocolo de recolección de la información, indicadores relevados? ¿Cómo se sistematiza la información que se produce? ¿Qué tipo de información es? ¿Cuenta con recursos humanos y materiales para llevar adelante una evaluación? ¿La información resulta útil para retroalimentar la

¹⁶ https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito/tertulias_dialogicas

¹⁷ <https://comunidadesdeaprendizaje.net/actuaciones-de-exito/participacion-educativa-de-la-comunidad/>

¹⁸ Para más detalle, ver sección Actividades: capacitación y acompañamiento, del [apartado 4.2.](#)

¹⁹ Para más detalle sobre las dimensiones e indicadores de la evaluación, ver la [Matriz de evaluación.](#)

intervención y para generar hallazgos valiosos para otras intervenciones? ¿Existe una línea de evaluación propia desde los implementadores del programa? ¿La intervención está lista para ser evaluada en un ensayo?

III. Metodología

3.1 Diseño metodológico

Para la evaluación piloto de Comunidades de Aprendizaje (CdeA) se propuso una estrategia de indagación al universo de escuelas del programa (15 instituciones) y un estudio de cinco casos en profundidad en base al armado de una tipología según criterios acordados con el equipo implementador y el Centro de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA).

La estrategia de indagación al universo de escuelas del programa tuvo como objetivo conocer la fidelidad del diseño de la intervención, el cumplimiento de la TdeC con evidencia promisorio que la respalde, la factibilidad de la intervención en el territorio, y el nivel de aceptabilidad del programa por parte de la comunidad educativa (percepción y valoración de estudiantes, docentes, directivos, supervisores y autoridades). El estudio de casos tuvo como objetivo entender la implementación real en las escuelas, con distintos puntos de partida y particularidades institucionales, y qué condiciones posibilitan o dificultan la implementación del programa. Con ambas estrategias se buscó responder a las preguntas de investigación arribas descriptas²⁰.

3.2 Características de los participantes

De la evaluación piloto participó el total de escuelas (15) que implementa Comunidades de Aprendizaje en Corrientes, con sus respectivos equipos directivos, docentes, familias y estudiantes de 5° y 6° grado. Como se detalló, algunas instituciones fueron alcanzadas por la estrategia de indagación al universo de escuelas, y otras por el estudio de casos. Para la selección de los casos, se armó una tipología de escuelas en función de la información disponible en abril/mayo 2023 y se definieron los siguientes criterios:

- Frecuencia planificada de Tertulias Literarias Dialógicas (TL) y Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TP)²¹: frecuencia baja/media, que equivale a TL quincenales y TP mensuales o trimestrales; frecuencia alta, que equivale a TL semanales o quincenales y TP mensuales.
- Realización de una “prueba piloto”: si realizó una “prueba piloto” de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), es decir una instancia de implementación de AEE con acompañamiento de la Fundación Más Voces (FMV), solicitada de manera espontánea por el equipo docente y realizada de manera previa al comienzo de las AEE planificadas para el ciclo lectivo 2023; no realizó un piloto de AEE.
- Porcentaje de secciones a intervenir con AEE: escuelas que planificaron que un 50% o más de sus secciones participen de al menos una AEE; escuelas que planificaron que menos del 50% de sus secciones participen en al menos una AEE.

²⁰ Para más detalle sobre el plan de evaluación, ver [Plan de evaluación](#). A lo largo de la evaluación piloto el Plan de evaluación y, puntualmente las preguntas que lo orientaron, sufrieron algunas modificaciones que se fueron plasmando en las distintas versiones del documento entregado por el equipo evaluador. Fundamentalmente, estos cambios se deben a la emergencia de nuevas dimensiones acordadas con SUMMA, en función de la información que se iba recolectando, como por ejemplo la dimensión de fidelidad. Por este motivo, las preguntas del plan pueden no ser idénticas a las del presente informe.

²¹ Para el armado de la tipología no se consideró la frecuencia de los Grupos Interactivos ya que en todas las escuelas se planificó realizarlos de manera mensual.

A partir del análisis de los criterios mencionados, resultaron cinco tipos de escuela. Dentro de cada tipo se seleccionó una escuela como caso para la realización del trabajo de campo con el criterio de que sea viable realizar la indagación en el territorio, en términos de cercanía a la capital federal y apertura de las instituciones.

- Grupo 0: Implementación reducida por alta rotación docente. Este grupo no responde a la clasificación, sino que se incluyó dada su particular característica de tener una alta rotación docente (la mitad o más de los docentes cambiaron de 2022 a 2023) (dos escuelas).
- Grupo 1: Implementación débil. Frecuencia baja/media, no realizó piloto y menos del 50% de las secciones participa de al menos una AEE (cuatro escuelas).
- Grupo 2: Implementación de baja intensidad. Frecuencia baja/media, no realizó piloto y el 50% o más de las secciones participa de al menos una AEE (seis escuelas).
- Grupo 3: Implementación intermedia. Frecuencia baja, realizó piloto y el 50% o más de las secciones participa de al menos una AEE (una escuela).
- Grupo 4: Implementación intensiva. Frecuencia alta, realizó piloto y el 50% o más de las secciones participa de al menos una AEE (dos escuelas).

3.3 Recolección de datos

Para llevar adelante la evaluación piloto se realizaron las acciones detalladas en la tabla 2 a continuación.

Tabla 2: Técnicas de recolección de información²² para cada estrategia, y equipo a cargo de las mismas.

Técnica de recolección de información	Indagación al universo de escuelas	Estudio de casos	Equipo a cargo
Entrevista en profundidad a autoridades ministeriales	X	X	Equipo de evaluación
Entrevista en profundidad a supervisores	X	X	Equipo de evaluación
Entrevista en profundidad a equipo de Fundación Más Voces	X	X	Equipo de evaluación
Grupo focal a formadores de Fundación Más Voces	X	X	Equipo de evaluación
Grupo focal a sensibilizadores de Fundación Más Voces	X	X	Equipo de evaluación
Seguimiento cuantitativo a través de la administración de encuestas en línea y en papel a todos los directivos y docentes en dos momentos	X	X	Equipo de evaluación y Equipo implementador
Seguimiento cuantitativo a través de la administración de encuestas en papel a todos los estudiantes de 5to y 6to que hayan participado de alguna AEE al final de la implementación	X	X	Equipo de evaluación y Equipo implementador

²² Para ver más detalle de las técnicas de recolección de información, ver [Encuestas](#), [Guía de entrevistas](#), [Guía de observaciones](#).

Análisis de datos secundarios (planillas de FMV para analizar la implementación, presentaciones de FMV con síntesis de las planificaciones y el trabajo en cada institución, etc.) ²³	X	X	Equipo de evaluación
Observaciones de AEE en dos momentos de la implementación		X	Equipo de evaluación
Entrevista en profundidad a directores de cada escuela en dos momentos de la implementación		X	Equipo de evaluación
Grupo focal con docentes de cada escuela en dos momentos de la implementación		X	Equipo de evaluación
Grupo focal con familias de cada escuela en dos momentos de la implementación		X	Equipo de evaluación

Respecto a las entrevistas, se realizaron un total de 26²⁴: autoridades (2), supervisora (2), directivos (9²⁵) y docentes (13) en dos momentos del año (mayo y octubre). Asimismo se realizaron 19 grupos focales²⁶: uno de formadores de FMV, uno de sensibilizadores, 13 de docentes y cuatro de familias. En relación a las observaciones de AEE²⁷, se observaron un total de 13: seis TL, seis GI, una TP. Asimismo se administraron un total de 1.406 encuestas²⁸: 46 a directivos, 405 a docentes y 955 a estudiantes²⁹.

Cabe destacar que algunas acciones previstas en el plan de evaluación no se pudieron realizar por distintos motivos. En primer lugar, si bien se pudieron aplicar encuestas en tres momentos del programa como estaba previsto (en la sensibilización 2022, y en mayo y octubre 2023), las encuestas a docentes de diciembre 2022 y mayo 2023 no se incorporaron de manera aislada al presente informe dada la baja tasa de respuesta (31% y 22% respectivamente), si bien se consideraron a la hora del análisis global. En el caso de los directivos, las respuestas alcanzaron más del 90% en todas las tomas³⁰. Se cree que la baja tasa de respuesta en los docentes se relacionó con la administración en línea de las encuestas que generó ciertas dificultades para que los perfiles educativos accedan y las completen. Por ese motivo, la última administración de encuestas se realizó en papel. En segundo lugar, no se pudieron realizar los grupos focales con perfiles de distintas escuelas (docentes por un lado y directivos por otro) dada la falta de tiempo y la dificultad de trasladarse fuera de sus instituciones de trabajo. En tercer lugar, el tiempo previsto para el trabajo de campo y la calendarización de las AEE en las escuelas permitió que se pudieran observar 13 de las 20 previstas originalmente (cuatro AEE en cada una de las cinco escuelas, dos en mayo y dos en octubre). Finalmente, una de las cinco escuelas bajo estudio de casos enfrentó una situación problemática que dificultó su participación en el trabajo de campo de octubre. A pesar de los múltiples intentos

²³ Los datos administrativos/de monitoreo de implementación del programa (relevados y sistematizados por el equipo implementador) fueron una fuente de información considerada en el análisis. Los datos incorporados en el análisis (acompañamiento de formadores, frecuencia de AEE, etc) son aquellos que fueron sistematizados y cargados hasta el mes de noviembre de 2023. Cabe destacar que el programa continuó su implementación y aquellas instancias posteriores no se ven reflejadas en los datos analizados en la presente evaluación.

²⁴ Para acceder a las entrevistas, ver la carpeta de [Entrevistas y Grupos Focales](#)

²⁵ En la carpeta de [Entrevistas y Grupos Focales](#), se encontrarán sólo siete entrevistas a directivos. Esto se debe a que la directora del grupo 0 no permitió que se la grabe ni en mayo ni en octubre.

²⁶ Para acceder a los grupos focales, ver la carpeta de [Entrevistas y Grupos Focales](#)

²⁷ Para acceder a las observaciones de las AEE, ver la carpeta de [Observaciones AEE](#)

²⁸ Para acceder a las encuestas, ver la carpeta de [Encuestas](#)

²⁹ Tasa de participación por actor y momento de la aplicación: Directivos: diciembre 2022 93%, mayo y octubre 2023 107% en ambos momentos. Docentes: diciembre 2022 31%, mayo 2023 22% y octubre 2023 41%. Estudiantes de 5º: octubre 2023 83%. Estudiantes de 6º: octubre 2023 84%.

³⁰ Para el análisis de las tres tomas de encuestas a los distintos perfiles, ver [Síntesis de encuestas](#)

y alternativas ofrecidas a la institución para realizar las entrevistas, grupos focales y administrar las encuestas a directivos, docentes y estudiantes, no fue posible visitar la escuela. La institución no fue reemplazada por otra de su tipo debido a que la decisión de no visitarla se tomó hacia finales de año, luego de agotar distintas alternativas, incluso dando la opción de hacer el levantamiento de información en forma virtual, por lo que ya no quedaban fechas disponibles para visitar otra escuela.

En todo proceso evaluativo, un aspecto crucial a considerar es la solicitud de consentimientos y el resguardo de los datos personales. Al respecto, desde el equipo de evaluación se firmó un acuerdo de uso de datos que explicita que la información recolectada puede utilizarse únicamente con propósitos académicos y de investigación, sin identificación de individuos ni de instituciones escolares. Cada escuela fue categorizada en función de la tipología descrita, por lo que a lo largo del estudio no se las identifica, ni a ellas ni a los equipos escolares.

A su vez, el equipo de investigación presentó el plan de evaluación a las autoridades del Ministerio de Educación de Corrientes, y les elevó una [solicitud](#) de autorización para poder llevarlo adelante. Dicha solicitud fue firmada oportunamente. También se envió a cada una de las escuelas una [invitación](#) para participar de la investigación. En la misma se proporcionó una breve explicación sobre los objetivos y las contribuciones del estudio, resaltando la importancia de las opiniones de los actores clave de la escuela para la mejora del programa. Además, se detallaron las distintas instancias de recolección de información y la participación requerida por parte de las instituciones. Asimismo, y previo al ingreso de las investigadoras al campo, se enviaron videos de presentación³¹, donde cada investigadora explicaba los propósitos de la misma. Cabe destacar que todas las indagaciones se realizaron con la colaboración de la Fundación Más Voces y previo acuerdo de los equipos escolares. Por último, las entrevistas y grupos focales a adultos fueron realizados por el equipo de investigación, y se realizó una lectura de acuerdo de confidencialidad y consentimiento de uso de datos previo a su realización. Las encuestas, que se administraron tanto por el equipo investigador como el implementador, fueron de carácter anónimo y no se recopilaron datos que pudieran comprometer la privacidad de los adultos ni de los niños. Las preguntas se centraron exclusivamente en aspectos relacionados con el programa.

3.4 Plan de análisis

El proceso de análisis requiere garantizar la integridad y precisión de las interpretaciones de datos. En la sección de metodología se detallaron las estrategias de recolección de datos implementadas (encuestas, entrevistas, grupos focales y observaciones) y a lo largo del documento se identifican hallazgos que responden a las preguntas de investigación. En lo que refiere al análisis de lo recolectado en el campo, constó de una etapa de procesamiento de los datos, de análisis de los distintos tipos de datos, y de integración/verificación de los datos.

Para el procesamiento, se clasificaron y almacenaron los datos según el tipo de fuente y se limpiaron los datos en términos de poder identificar errores y datos faltantes. Hubo un proceso espiralado que implicó un ida y vuelta entre las transcripciones, las notas de las investigadoras y los datos recogidos para ajustar los datos a analizar. Para el análisis de las encuestas se realizó un análisis descriptivo, examinación de la distribución de respuestas utilizando estadísticas como frecuencias, medias y desviaciones estándar, y también un análisis comparativo, para identificar diferencias significativas entre perfiles y entre momentos de la implementación. En lo que respecta a la información cualitativa derivada de las entrevistas y grupos focales, se desarrollaron códigos a partir de la identificación de temas y categorías emergentes en las respuestas, se identificaron núcleos temáticos, temas o patrones, y en base a los mismos se elaboraron interpretaciones e implicancias³². Al respecto, se comenzó la investigación con una estructura de códigos posibles que se fue ajustando en el trabajo de campo. Los códigos y categorías fueron revisados entre el equipo de evaluación para confirmar interpretaciones y ponderar categorías

³¹ Para acceder a los vídeos, ver Presentación Beloqui y Presentación Bonelli.

³² Para acceder a la codificación de las entrevistas y grupos focales, ver Códigos de análisis

o patrones (Roller, M. R., & Lavrakas, P. J., 2015). La verificación, la otra pieza clave del análisis, costó de la triangulación de datos. Se realizó un análisis para comparar y contrastar los hallazgos de las encuestas, entrevistas y grupos focales para obtener una comprensión holística de la valoración del programa, se identificaron convergencias y divergencias entre los diferentes conjuntos de datos, para así llegar a una interpretación global sobre el desempeño del proyecto y las percepciones de los participantes.

3.5 Cronograma

Tabla 3: Cronograma

Fecha y tipo de acción (Evaluación o Implementación)	Actividad
05/2022 - 10/2022 (Evaluación)	Armado de Teoría de Cambio
10/2022 (Implementación)	Sensibilización a equipos escolares de las 15 escuelas
10/2022 (Evaluación)	Aplicación 1° encuesta (virtual)
10/2022 - 12/2022 (Evaluación)	Análisis de Evaluabilidad
11/2022 (Evaluación)	Entrevista Equipo Implementador (virtual)
11/2022 (Evaluación)	Entrevista Equipo Sensibilizador (virtual)
01/2023 - 12/2023 (Evaluación)	Análisis de información
03/2023 - 04/2023 (Evaluación)	Armado de tipología y selección de escuelas
03/2023 - 12/2023 (Implementación)	Acompañamiento a equipos escolares de las 15 escuelas
05/2023 (Evaluación)	Aplicación 2° encuesta (virtual)
05/2023 (Evaluación)	Primera visita del trabajo de campo
06/2023 (Evaluación)	Entrevista Equipo Formador (virtual)
10/2023 (Evaluación)	Aplicación 3° encuesta (presencial)
10/2023 (Evaluación)	Segunda visita del trabajo de campo
10/2023 - 12/2023 (Evaluación)	Producción Informe final

IV. Resultados

4.1 Participantes

De la evaluación piloto participaron las 15 escuelas que forman parte del programa Comunidades de Aprendizaje (CdeA) en Corrientes. Las 15 instituciones son primarias urbanas de gestión pública, ubicadas en contextos vulnerables de la capital de la provincia de Corrientes. Las localidades donde se encuentran son periféricas, con serios problemas de acceso cuando llueve. A su vez, las autoridades ministeriales y de la supervisión identificaron bajos niveles de participación e involucramiento de las familias en estas escuelas. Asimismo, durante la evaluación se fue testigo de situaciones de vulneración de derechos y de carencias de los estudiantes en términos de vestimenta, útiles, servicio de salud, etc.

En cuanto a los perfiles involucrados en el proceso evaluativo, se alcanzó a las autoridades del Ministerio directamente involucrados en el programa CdeA (Dirección de Planeamiento), a la totalidad de supervisoras a cargo de las 15 escuelas (2), a los 450 directivos y docentes involucrados directa e indirectamente en el programa, y a 955 estudiantes de 5° y 6° (de un total de 1.040).

4.2 Evidencia para apoyar la teoría de cambio

¿En qué medida se implementa el diseño de la Teoría de Cambio?

De la evaluación piloto se desprende que no es factible entregar el programa fiel a su diseño en la TdeC. Las escuelas no implementan las cuatro AEE ni lo hacen con las dosis previstas en el diseño en términos de cobertura y frecuencia. La fidelidad del diseño no se cumple, sino que en cada institución el programa asume características particulares.

Al indagar sobre esta dimensión de fidelidad, se encuentran las siguientes razones y situaciones por las cuales la implementación en Corrientes no es fiel a su TdeC.

- El programa fue diseñado para una duración de 24 meses (dos ciclos lectivos completos); sin embargo, por distintos motivos, la implementación de CdeA en las 15 escuelas correntinas se extendió a lo largo de 15 meses (octubre 2022 a diciembre 2023), dentro de los cuales la implementación efectiva de las Actuaciones Educativas de Éxito en las escuelas duró siete meses (de mayo a noviembre 2023).
- Al ser escuelas públicas de la provincia, la FMV actúa dentro de lo que el Ministerio de Educación provincial le permite. En este escenario, desde la Fundación la propuesta siempre fue la de acompañar la implementación del programa en las escuelas en función de sus distintas posibilidades y decisiones institucionales. En este sentido, desde el programa no se impone una frecuencia o una cobertura obligatorias, sino que se planifica junto con los equipos escolares aquello que quieren y consideran factible, y desde ese lugar se acompaña.
- La alta rotación docente conlleva que perfiles que no fueron sensibilizados tengan que implementar las AEE, siendo "capacitados" por sus colegas o de manera *ad hoc* por los formadores de la Fundación: *"Y lo otro que nos pasa ahora es que cambiaron las docentes, hay muchos docentes nuevos... bueno, ahora ya estamos un poco más estables. Cuando una maestra más o menos entiende cómo es, cambiamos y tenemos que volver a empezar con otra maestra y tenemos ese problemita pero vamos bien"* (directora).
- La falta de recursos humanos, espacios y tiempos para el trabajo institucional hace que la implementación y reflexión sobre nuevas estrategias pedagógicas resulte muy difícil (49% de los docentes afirma que su involucramiento con el programa es limitado por falta de tiempo, el 94% de los directivos considera que es un desafío organizar la escuela (docentes, grilla horaria, espacios) y el 70% de los docentes sostiene que continúa siendo un desafío trabajar de manera articulada entre pares. *"Somos muy pocos, tenemos falta de personal y no podemos unirnos con el turno tarde por orden del ministerio"*

y eso complica" (docente); "No tenemos tiempo, recae todo sobre nosotras al ser pocas. También depende de nuestra predisposición porque a veces como sea, hacemos, pero si no tengo predisposición a hacer un grupo interactivo, y estoy tan sobrecargada, no lo voy a hacer. Y si la directora me quiere llamar la atención, y que me llame de última" (docente).

- La situación de vulnerabilidad de la población que asiste a las escuelas del programa hace que los equipos escolares tengan que abocarse a resolver situaciones más urgentes asociadas a la vulneración de derechos, y por ende la implementación del programa queda en un segundo plano. *"Yo creo que hay lugares donde se puede implementar más fácil digamos que acá porque acá lo que dificulta es que tenemos pocos recursos humanos y sería más fácil la implementación y el seguimiento. Lo que tenemos acá también y que dificulta son los conflictos internos de situaciones de violencia entre vecinos y también algunos colegas que como en todas las escuelas nos hacen muy difícil" (docente).*
- La asistencia intermitente de los estudiantes (debido a dificultades asociadas a mantener una trayectoria continua post-pandemia, cuestiones climáticas, etc.) dificulta el trabajo continuo con las AEE. *"Un obstáculo es que tenemos varios proyectos, y no da el tiempo, en el sentido que llueve a veces, otra no vienen los chicos" (docente).*

A continuación, para analizar en detalle la dimensión de fidelidad de la TdeC, se consideran las actividades del programa - capacitación y acompañamiento - y los productos esperados - sueños construidos, comisiones mixtas conformadas y AEE implementadas³³.

Actividades: capacitación y acompañamiento

Con respecto a la capacitación o sensibilización, la primera recomendación a nivel internacional era de 30 horas intensivas, que luego se redujeron a 20 horas más diez horas de Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TP) durante la implementación del programa. En el caso de Corrientes, por cuestiones administrativas, organizativas y de permiso del Ministerio de Educación de la provincia, la sensibilización constó de 12 horas reloj: una primera instancia presencial de nueve horas divididas en dos encuentros y una instancia virtual de tres horas. Otro aspecto que cabe señalar de este espacio de formación es que, debido a la alta rotación docente, perfiles que actualmente implementan AEE no participaron de la capacitación, sino que fueron "formados" por la FMV en algún momento de las visitas, y/o sus compañeros les transmitieron cómo eran las AEE.

En lo que refiere al acompañamiento, en la TdC se prevé que en todas las Comisiones Mixtas (CM) participe un formador, y que cada docente sea acompañado al menos dos veces en las Tertulias Literarias Dialógicas (TL) y dos veces en los Grupos Interactivos (GI), idealmente la primera y segunda vez que implementan las AEE. Al respecto de las CM se observa que, en promedio, a cada escuela se la acompañó en dos de las tres reuniones de esta estrategia. En cuanto al acompañamiento, si se analiza la cantidad de docentes acompañados, del total de los docentes beneficiarios del programa, el 63% fue acompañado por un formador.

Productos: sueños construidos, Comisiones Mixtas (CM) conformadas y Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) implementadas

Sobre el total de 15 escuelas, diez cumplieron los distintos pasos de la fase de sueños y 13 conformaron las CM. Sin embargo, sólo cuatro escuelas reunieron a sus CM en la frecuencia sugerida - al menos una vez por mes -, las nueve restantes se reunieron con menor frecuencia.

En cuanto a las AEE, dada la flexibilidad de la propuesta que se mencionó anteriormente, el cumplimiento de las mismas en términos de cantidad de estrategias, frecuencia y cobertura de cada una, se analiza de dos maneras:

³³ Para más detalle sobre el cumplimiento de la Teoría de cambio en Corrientes, ver [Cumplimiento de la Teoría de Cambio](#).

en primer lugar, se considera cuántas TL, GI y TP deberían haber ocurrido en nueve meses de implementación real del programa (de mayo a noviembre, dado que antes las escuelas aún no habían planificado las AEE y en diciembre ya están abocadas a las tareas evaluativas de cierre de ciclo) según la TdeC y cuántas efectivamente se realizaron. En segundo lugar, se analiza qué AEE planificaron las escuelas en cada semestre, porque se sabe que cada institución organizó su propia implementación y priorizó algunas cuestiones sobre otras, y resultaría injusto medirlas únicamente con la vara del diseño original; y luego cuánto de esta planificación efectivamente se pudo implementar.

Diseño original e implementación real

A continuación se comparte para cada semestre la cantidad de AEE que se deberían haber realizado considerando que cada escuela tiene en promedio dos secciones por grado (es decir 12 secciones en total), y las que efectivamente se realizaron.

En el primer semestre (mayo, junio y julio³⁴), según las dosis indicadas en la TdeC, se deberían haber realizado un total de 72 TL, 36 GI y tres TP. Al analizar lo que efectivamente ocurrió se observa que:

- 14 escuelas implementaron menos del 50% de las TL sugeridas en la TdeC. La escuela restante implementó 45 TL.
- 13 escuelas implementaron menos del 50% de los GI sugeridos en la TdeC. Las dos escuelas restantes implementaron 21 y 24 GI.
- 14 escuelas implementaron menos del 50% de las TP sugeridas en la TdeC. La escuela restante implementó seis TP.

En el segundo semestre (agosto, septiembre, octubre y noviembre) se deberían haber realizado 96 TL, 48 GI y cuatro TP. Al analizar lo que efectivamente ocurrió se observa que:

- 13 escuelas implementaron menos del 50% de las TL sugeridas en la TdeC. Hubo dos escuelas que implementaron más del 50% (realizaron 50 y 60 TL) generando una mejora con respecto al 1º semestre.
- 14 escuelas implementaron menos del 50% de los GI sugeridos en la TdeC, es decir una escuela más que en el primer semestre, y una escuela implementó 38 GI.
- 15 escuelas implementaron el 50% o menos de las TP sugeridas en la TdeC.

Al comparar un semestre con otro, se observa una mejora en el segundo en la cantidad de TL, ya que dos escuelas (en vez de 1) implementaron más del 50% de las TL sugeridas. En cuanto a los GI y las TP, se observa que, con respecto al primer semestre, la situación empeoró ya que más escuelas implementaron menos del 50% de las AEE sugeridas.

Planificación por escuela e implementación real - Primer semestre

En lo que respecta a la planificación de las AEE en el primer semestre se observa que la mitad de las escuelas planificaron desarrollar las tres estrategias pedagógicas (TL, GI y TP); cinco escuelas planificaron desarrollar dos, y dos escuelas sólo planificaron implementar una. En cuanto a la frecuencia y cobertura, la mayoría de las escuelas planificaron hacer las TL y los GI con la frecuencia sugerida o mayor (90% en el caso de las TL y 80% en los GI), pero menos del 50% planificó hacerlo en toda la escuela. En cuanto a las TP, solo el 33% de las escuelas

³⁴ Cabe destacar que tanto el primer como el segundo semestre tienen una duración de menos de seis meses debido a que fue esa cantidad de meses (tres en el primero y cuatro en el segundo) en las que se implementaron AEE en las 15 escuelas bajo programa.

planificaron hacerlas con la frecuencia sugerida. En síntesis, se observa una distancia entre lo que señala el diseño del programa y lo que las escuelas planifican. Asimismo, al analizar lo efectivamente implementado en el primer semestre también existen importantes brechas respecto a lo planificado. Para analizar en qué medida la implementación responde a lo planificado por las escuelas se construyó el indicador de porcentaje de implementación, medida síntesis que expresa la cantidad de AEE que efectivamente se implementaron sobre el total de las que se habían planificado considerando la frecuencia y la cobertura prevista, es decir la cantidad de secciones en las que se planificó implementar. Una primera observación es que, en términos generales, existe un bajo nivel de implementación del programa en las 15 escuelas durante el primer semestre.

- TL: En promedio se implementó un 37% de lo planificado. Una sola escuela implementó más que lo planificado (125%³⁵), cuatro escuelas implementaron entre el 40 y el 60% de lo planificado, seis escuelas implementaron entre el 20 y 30%, tres escuelas menos del 20% y la escuela restante no planificó TL.
- GI: en promedio se implementó un 57% de lo planificado. Una escuela implementó más que lo planificado (133%), tres escuelas entre el 75 y el 90%, cuatro entre el 50 y el 70%, dos escuelas entre el 30 y el 45%, una escuela 5%, una escuela implementó el 0% y las tres escuelas restantes no planificaron GI.
- TP: en promedio se implementó el 40% de lo planificado. Una escuela implementó el doble de lo que planificó, una el 100%, una el 67% y las seis restantes no implementaron ninguna de las TP planificadas. Hubo seis escuelas que directamente no planificaron TP.

Planificación por escuela e implementación real - Segundo semestre

El análisis de las planificaciones del segundo semestre posiciona a las escuelas levemente más cerca del cumplimiento de la TdeC. En la segunda mitad del año aumentó la cantidad de escuelas que planificaron tres AEE de ocho a 9. Asimismo, se observa una mejora respecto a la frecuencia con la que se planificaron implementar las AEE, particularmente en el caso de los GI. Por último, en las planificaciones, también se observa un aumento de la cobertura o de las secciones que participan de las AEE entre el primer semestre y el segundo. Tanto para las TL como para los GI aumentó la cantidad de escuelas que planifican implementarlos en toda la escuela (de siete a ocho en el caso de TL y de cuatro a seis en el caso de GI).

Sin embargo, al analizar lo efectivamente implementado entre los meses de agosto y noviembre se profundizan las brechas respecto a lo planificado para el segundo semestre. De las nueve escuelas que planificaron implementar las tres AEE en el segundo semestre sólo cuatro lo hicieron. Las 11 escuelas restantes implementaron dos AEE. Respecto al porcentaje de implementación, mientras que para las TL aumentó en comparación con el primer semestre, de un promedio de 37% a 43%, para los GI y las TP el porcentaje de implementación se redujo del 57% al 34% y del 40% al 17% respectivamente.

- TL: en promedio se implementó un 43% de lo planificado, que representa un incremento de seis puntos porcentuales con relación al semestre anterior. Una sola escuela implementó más del doble de lo planificado (250%), una escuela implementó cerca del 100%, dos escuelas implementaron entre el 50% y el 65%, tres escuelas implementaron entre el 25% y 49%, siete escuelas implementaron menos del 25% y una escuela no planificó implementar TL.
- GI: en promedio se implementó un 34% de lo planificado, lo que representa un descenso del orden de los 23 puntos porcentuales en relación al primer semestre. una escuela implementó más de lo planificado

³⁵ Esto probablemente se explica porque esta escuela inició la implementación con anterioridad al resto, de manera que cuenta con más tiempo de implementación.

(158%), una escuela entre el 50% y el 65%, siete escuelas implementaron entre el 25% y el 49%, cinco escuelas implementaron menos del 25% y una escuela no planificó implementar.

- TP: en promedio se implementó un 17% de lo planificado, con una reducción de 23 puntos porcentuales con relación al semestre anterior. Sólo cinco escuelas implementaron TP, de las cuales dos escuelas implementaron el 50% de lo planificado y tres el 25%. Las diez escuelas restantes, cinco no implementaron nada de lo planificado, mientras que las otras cinco escuelas no habían planificado implementar TP este semestre.

A los fines de robustecer la indagación sobre el cumplimiento de la TdeC, se analizaron las características y calidad de las AEE implementadas. Se desarrollaron guías de observación³⁶ que relevaban distintos aspectos clave de las AEE, y se observaron siete TL, cinco GI y un TP en las cinco escuelas que se analizaron en profundidad en mayo y octubre. A su vez, se establecieron estándares mínimos de calidad en función de la literatura y experiencias de implementación de CdeA en otros contextos y se comparó lo observado con dichos estándares. Los estándares mínimos de calidad que se relevaron en las observaciones fueron los siguientes:

Tabla 4. Estándares mínimos de calidad de las AEE

³⁶Para más detalle sobre las guías, ver [Guía de observaciones](#)

AEE	Estándares mínimos de calidad observados
Tertulias Literarias Dialógicas	● Lectura previa del material tanto por parte de docentes como de estudiantes (cantidad de páginas acordada) ● Tenencia de material en mano (libro de texto o fotocopias) ● Género del texto: literatura clásica universal ● Dinámica: organización de la clase en ronda, respeto de turnos para participar ● Rol de docente como organizador de la dinámica e imparcial durante la discusión ● Participación de estudiantes: al menos un 40% de los alumnos participa con comentarios ● Contenido de la participación: demuestran lectura del material y relacionan el texto con su cotidianidad
Grupos Interactivos	● Suficiencia de tutores (un voluntario de las familias de la escuela por grupo de estudiantes) ● Participación activa de tutores en grupos ● Rol del docente mediador/coordinador ● Rotación de actividades ● Todos los estudiantes realizaron todas las actividades ● Trabajo solidario (ayuda entre unos y otros)
Tertulias Pedagógicas Dialógicas	● Género del texto: literatura teórica y científica relevante en pedagogía y educación ● Participación (cantidad de docentes presentes/cantidad de docentes totales) ● Contenido de la tertulia (se trabaja sobre el texto pedagógico)

En términos generales, la implementación de las AEE observadas se distancia en mayor o menor medida de los criterios de calidad estipulados. En el caso de las TL esto se explica fundamentalmente por la falta de acceso a libros y material del género requerido. En el caso de los GI por la insuficiente participación de tutores y, en algunos casos, por falta de claridad respecto a su rol y a la lógica de colaboración y aprendizaje entre iguales que los GI pretenden promover. La TP observada en general cumple con los criterios de calidad, sin embargo su contenido se distancia de una discusión pedagógico-teórica por problemáticas de contexto de la escuela. En la tabla a continuación, para cada AEE se sintetiza lo observado en lo que refiere al contenido, roles, interacciones y materiales.

Tabla 5. Síntesis de observación de las Actuaciones Educativas de Éxito

Actuación Educativa de Éxito	Contenido	Roles	Interacciones	Material
Tertulia Literaria Dialógica	No se trabaja literatura universal	Se respetan los roles	Se respeta la dinámica de turnos	No se cuentan con material didáctico/libros para trabajar
Grupo Interactivo de Matemática	Se trabajan ejercicios de matemática rotatorios	Falta de claridad respecto al rol de las familias	No se observa la colaboración y aprendizaje entre pares que los GI buscan promover	
Tertulia Pedagógica	El contenido se distancia de una discusión pedagógica y se centra en conflictos de la escuela	Se respetan los roles		Se cuenta con texto teórico-pedagógico clásico como insumo para la reunión

¿Cuáles son los resultados percibidos de la intervención?

El programa CdeA en Corrientes es una intervención poco madura para dar cuenta de evidencia promisorio. De todas maneras, en el marco de la evaluación piloto, se relevaron percepciones de actores clave (autoridades del ministerio, supervisora, equipo implementador, directivos, docentes, familias y estudiantes) a través de entrevistas/grupos focales o encuestas que permiten dar cuenta de sus opiniones respecto a algunas dimensiones sobre las que el programa pretende incidir. Cabe destacar que los mismos actores consideran que el programa lleva poco tiempo de implementación y vislumbran que a medida que el mismo avance, se podrán observar más cambios/resultados. Al respecto, se destaca lo siguiente:

- Los actores involucrados perciben que las prácticas de enseñanza son fortalecidas y mejoradas (el 100% de los perfiles directivos y el 69% de los docentes señalan que las prácticas de enseñanza de la escuela mejoraron a partir de la implementación de las AEE).
- Los participantes del programa no perciben u observan cambios en los niveles de ausentismo de los estudiantes (49% de los docentes considera que los niveles de ausentismo no se vieron alterados a partir de CdeA). Sin embargo, los estudiantes sostienen que las AEE les generan más ganas de asistir a la escuela (el 95% de estudiantes sostiene que las TL y el 81% los GI les dan más ganas de ir a la escuela).
- Si bien no se perciben grandes cambios en las calificaciones, tanto autoridades, supervisores, directivos, docentes, y familias sostienen que los estudiantes se expresan más y mejor oralmente, se animan más a compartir sobre sus experiencias cotidianas, muestran más entusiasmo por la lectura y por los ejercicios de matemática en el marco de los GI. 61% de docentes considera que los estudiantes muestran mayor motivación en las AEE que en el resto de las clases, 65% cree que los estudiantes fortalecieron los aprendizajes en lengua y matemática a partir de CdeA, el 93% de los estudiantes sostienen que en

comparación con una clase normal las TL les sirvieron para aprender más lengua y el 86% que los GI les sirvieron para aprender más matemática.

- Los docentes y directivos perciben cambios moderados en el nivel de involucramiento de las familias, aunque se argumenta que son siempre las mismas familias las que participan (sólo el 50% de los docentes considera que las familias tienen un mayor sentido de pertenencia a la escuela a partir de CdeA y un 67% sostiene que las familias que participan de CdeA son las que ya venían participando de otras actividades de la escuela).
- Los actores escolares no perciben o mencionan cambios de índole institucional ni en el clima escolar (el 70% de los docentes considera que continúa siendo un desafío trabajar de manera articulada entre docentes, sólo el 44% de los directivos observa mejoras en el clima escolar y el 41% de los docentes considera que los docentes conviven mejor a partir de la implementación de CdeA).

4.3 Factibilidad y pertinencia

¿Es factible entregar el enfoque? ¿El programa resulta adecuado para las necesidades de la provincia de Corrientes?

Teniendo en cuenta que la implementación no es fiel a la TdeC, de la evaluación se desprende que es factible implementar versiones particulares y acotadas del programa en cada una de las 15 escuelas de Corrientes. Esto se debe principalmente a características estructurales del sistema educativo provincial, al origen de la intervención que proviene del tercer sector, y además se suman otros factores que los actores observan como obstáculos para la implementación, que se detallan en este apartado.

En estas versiones particulares y acotadas, el programa resulta adecuado a las necesidades del territorio, se ajusta a las prioridades de política educativa de la provincia y es valorado por los distintos actores involucrados. Esto se observa en los siguientes aspectos que se comparten a continuación.

CdeA se implementa en las escuelas con aval ministerial y apoyo de la supervisión³⁷. Existe un [convenio](#) de colaboración entre el Ministerio de Educación de la provincia y la Fundación Más Voces (FMV), por lo que el programa es parte de las líneas de acción ministeriales. A su vez, las autoridades conocen los objetivos y características de la intervención, y consideran que se adecuan a la política educativa que también trabaja los temas de la alfabetización inicial, la lectura y la integración de la familia para acompañar las trayectorias de los estudiantes: *“El programa tiene su año de implementación dentro de la política educativa. Si bien es cierto que hubo cambio de ministra, la política sigue siendo la misma y la propuesta que manifiesta CdeA es concordante con los objetivos de nuestra política educativa”; “...cuando fue necesario algún tipo de ajuste, los equipos técnicos hablaron con ellos (FMV), hicieron adaptaciones y se alinearon. Por ejemplo, nosotros lo que estamos trabajando fuertemente desde el ministerio es el tema de la alfabetización inicial, el tema de la lectura, la integración de la familia para acompañar, el tema de instancias de socialización al interior de cada escuela eso es importante y CdeA logró, no totalmente pero sí comenzó a generar ese ruido necesario para que al interior de la escuela entre docentes compartan una línea de trabajo, porque lo que siempre pasa en educación llega un programa un librito para ese docente, y queda ahí y la modalidad de CdeA tiene la modalidad educativa de comunidad”* (autoridades ministeriales).

A su vez, la supervisión también avala el programa y formó parte del proceso de selección de las escuelas. Las supervisoras seleccionaron aquellas instituciones que cumplieran con los criterios de selección (nivel primario, localizadas en la capital correntina con población vulnerable y con bajos resultados de aprendizaje) y que a su

³⁷ El perfil de supervisión es parte del equipo ministerial a nivel de territorio. Entre sus funciones se encuentran: la planificación de acciones, la orientación sobre la implementación de políticas educativas, el seguimiento y acompañamiento a las escuelas para el cumplimiento de metas institucionales, etc.

criterio se verían más fortalecidas por las líneas de acción de CdeA: *"Nosotras elegimos aquellas escuelas donde había más chicos por supuesto y en los sectores más vulnerables dónde había más dificultades en los aprendizajes y nosotros por ejemplo estamos trabajando mucho con lo que es la comprensión lectora desde el Ministerio de educación para mejorar y esto Comunidades de aprendizajes es un recurso que nos permite eso, se adecua a los ejes de nuestro plan de acción..."* (supervisora).

Por su parte, la FMV tiene un equipo capacitado para llevar adelante el programa, que es muy bien valorado por los equipos escolares. El personal se compone de perfiles adecuados y su dedicación horaria es suficiente para llevar a cabo visitas presenciales a cada escuela una vez por semana, abarcando todos los turnos. Sus acciones se centran en observar a los docentes implementando las AEE y dándoles feedback sobre la implementación, así como en acompañar las reuniones de CM. Este equipo desempeñó una función central al orientar a la gestión directiva en la organización y programación de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Su intervención fue esencial para llegar a consensos y tomar decisiones de manera colaborativa en la institución. Además, cumplen la importante función de servir como fuente de consulta ante las dudas de docentes y directivos. Asimismo, se encargan de sensibilizar a los nuevos docentes que se suman a la escuela y que aún no están familiarizados con el programa.

Finalmente, el programa está presente en las escuelas. Las instituciones realizaron jornadas con la comunidad educativa para que conozcan el programa, y en los establecimientos hay fotos y carteles relacionados con distintos momentos de CdeA (reuniones para la toma de decisión, carteleras con los sueños de la comunidad, etc.). Los equipos directivos y docentes identifican el programa como una iniciativa valiosa y reconocen el trabajo de los formadores de FMV. Los docentes incorporan las AEE en sus planificaciones, y entre docentes de un mismo grado o ciclo trabajan conjuntamente estas estrategias. Los estudiantes conocen las AEE, lo que indica que están instaladas en la vida cotidiana de las escuelas.

¿Cuál es la valoración del programa? ¿Cuál es la percepción de los actores sobre la adecuación del programa a sus necesidades?

Los equipos escolares incorporan en sus planificaciones institucionales cómo llevar adelante las distintas acciones requeridas por el programa, implementan las AEE con sus variantes y avanzan en la conformación de Comisiones Mixtas (CM) y concreción de sueños. El 70% de los directivos y docentes afirma que CdeA es una prioridad en la escuela, y el 92% de los docentes afirma que la organización de las AEE se genera en instancias de planificación institucionales. *"Nosotros organizamos pero la directora ya sabe que cada 15 días tenemos TL y cuando no sabemos algo o nos genera duda le consultaba a la directora y ella a XX (la capacitadora) pero estaba al tanto"* (docente).

Tanto directivos como docentes valoran el programa, la sensibilización recibida, el acompañamiento permanente, las herramientas para el trabajo en el aula, y las mejoras que observan en los estudiantes y las familias. El 75% de los docentes considera que CdeA es un programa que aporta a su tarea docente; *"Estamos motivadas con el programa por las mismas estrategias que presenta, veíamos que era algo viable para trabajar en la escuela y que servía para renovar las estrategias de enseñanza de los docentes"* (directora). Cabe destacar que todas las AEE son muy bien valoradas en términos de lo que aportan a los estudiantes y a los docentes: *"Las tertulias mejoran la oralidad y la expresión de los chicos, ellos expresan, se sienten bien, dicen cosas que no pensábamos que iban a decir o que iban a pasar. Ellos se sienten cómodos con la propuesta, porque nadie es juzgado. En las pocas experiencias los docentes notaron eso. Los alumnos piden también por eso, es como que rompe con la estructura del salón, se los sienta en círculos, se están mirando todos pero nadie juzga a otros. Es una experiencia muy linda. Los docentes también se van sintiendo más cómodos"* (directora); *"Al chico le da seguridad, aumenta su autoestima, es un momento diferente en la clase donde se sienten todos iguales"* (docente). En el caso de estudiantes, la encuesta administrada refleja un alto grado de valoración respecto a las AEE. El 86% de los respondientes participaron de TL y, de estos, el 96% respondió que les gustó. Asimismo, el 40% participó de un GI y, de estos, el 92% respondió que les gustó.

A su vez, los actores escolares perciben que el proyecto se adecúa a las necesidades de sus escuelas. El 73% de los docentes considera que CdeA es una intervención que responde a las necesidades de la escuela. *"A nosotras lo que nos preocupa mucho es la calidad educativa entonces la manera que tenemos de ver por eso queremos trabajar sobre las debilidades para que esas debilidades se conviertan en fortaleza. Por ejemplo, la debilidad de toda la escuela es la interpretación de consignas en matemáticas, también en lengua, la lectura corriente y la interpretación de textos. Entonces tenemos maratones de lectura y en septiembre empezamos a tomar cálculo mental a los niños de diferentes tipos de numeración y a su vez las maratones de lecturas como competencias, concursos de lectura y en eso nos está ayudando mucho el programa. Es un aporte para revertir esto de las trayectorias educativas débiles..."* (directora).

Algo que se destaca del análisis es que la mayoría de los actores - autoridades, supervisores, formadores, directivos y docentes - perciben que uno de los valores del programa es su flexibilidad en tanto y en cuanto no es una propuesta cerrada y rígida, un "enlatado", sino que se adapta a las necesidades y posibilidades de las escuelas, y los equipos escolares pueden elegir qué hacer y con qué frecuencia, y así dar pequeños pasos en el camino de ser una comunidad de aprendizaje. *"Creo que los aspectos favorecedores son la apertura al diálogo que hay el equipo de profesionales que tiene el programa y el no encasillarse en que esa es su propuesta y que se tiene que implementar tal cual"* (autoridades); *"Respecto a la implementación el programa llegó cuando tenía que llegar, porque el año pasado hicimos la sensibilización, las capacitaciones, después la sensibilización decisión con los tutores y este año se comenzó con la comisión mixta, con las tertulias, se dió su tiempo y no fue algo presionado, ni muy impuesto, sino que se dió en su tiempo. Podemos hacerlo una vez a la semana, cada quince días, delegando las tareas. Nos vamos acomodando también a las tareas de cada uno"* (directora).

¿Cuál es el nivel de apropiación e involucramiento de los actores? ¿Cuánto conocen los actores sobre el programa, sus objetivos, características y resultados esperados?

En lo que refiere al conocimiento de los objetivos de CdeA, las AEE y el trabajo que implican, directivos y docentes consideran que los objetivos del programa se relacionan principalmente con cumplir el sueño y mejorar el vínculo con la comunidad, en detrimento del fortalecimiento de los aprendizajes y las trayectorias. *"Para mí lo que es comunidad de aprendizaje de lo que entendí, es poder incorporar a todos; a la familia, al docente y al alumno para trabajar en conjunto, con el objetivo de realizar actividades para integrar más a las familias, porque generalmente la familia se le deja medio de lado. Entonces, para llamar la atención para que venga la familia que vengan a ver también, a observar, cómo se trabaja en la clase, que vean que no es fácil que venimos de una pandemia que no es fácil enseñar, no es fácil lo que hacemos nosotros día a día"* (docente). En el caso de las familias, aunque valoran positivamente el programa, su conocimiento del mismo es limitado - un 38% de los docentes considera que las familias no conocen el programa -, creen que el mismo está orientado a apoyar a los estudiantes en sus tareas y mejorar cuestiones de la escuela en general, como por ejemplo el edificio o la incorporación de un gabinete psicológico. *"Yo lo que entendí es que para que tenga mejoramiento la escuela, y más cosas los chicos. Lo que más queremos nosotras es que los chicos tengan computación"* (familia). En cuanto a su involucramiento, si bien el 52% de los docentes percibe que las familias están muy motivadas de participar en CdeA y un 57% acuerda que participan de los GI y de las CM, un 67% afirma que las familias que participan son las que ya venían participando de otras actividades en la escuela.

En cuanto a las AEE, al comienzo del programa se observan algunas confusiones sobre cómo hacerlas, que se van puliendo a medida que avanza la implementación: *"Y al principio no entendía muy bien, pensaba que tenía que dar como una clase más generalizada, pero después, me comentaron, que tenía que buscar más actividades, dividir en grupos en más grupos. Y bastante bien se trabajó, solamente que tenía que agregar más actividades. (...) me faltó, pero para la próxima voy a mejorar"* (docente). Al finalizar la evaluación, a fines de noviembre, el 38% de los docentes afirma que no conoce las AEE en profundidad. En este sentido, se argumenta que la sensibilización se llevó adelante en el año previo a la implementación, con un receso escolar de por medio, e incluso algunos de los docentes afirmaron que no pudieron asistir a la misma por ser un día sábado. Cabe destacar que, a medida que avanzó la implementación del programa, al tener una mayor comprensión sobre las AEE, surgen decisiones sobre

qué implementar, qué no y en qué ciclos. *"Cuando vimos cómo funcionaban las tertulias, seleccionamos el segundo ciclo para implementar el programa porque son chicos más grandes que tal vez tienen mejor lectura o que puedan adaptarse con más facilidad. Pero la idea a medida que pase el tiempo es después avanzar con el primer ciclo porque en el primer ciclo lo hacen pero sin saber que es una tertulia"*. Este testimonio refuerza nuevamente que los actores perciben como un valor la flexibilidad del programa y la posibilidad de adaptarlo a sus instituciones.

¿Se identifican barreras o desafíos a la implementación? ¿Cuáles? ¿Qué situaciones/condiciones ponen en riesgo la implementación?

Como se detalló en el apartado 4.2. Evidencia para apoyar la Teoría de Cambio, existen características estructurales del sistema educativo y del origen del programa que dificultan la implementación fiel a su diseño en la TdeC. A su vez, sumado a estas cuestiones estructurales, los actores entrevistados destacan otros aspectos que dificultan la implementación:

- Resistencia a nuevas propuestas en algunos docentes. Entre colegas surge que, en algunos casos, la **dificultad de implementar el programa radica en que hay docentes adversos al cambio y presentan resistencia ante innovaciones o cambios a sus prácticas habituales. "Pero bueno, también hay algunas falencias, como por ejemplo algunos colegas que son muros, muros impenetrables que tienen sus formas metodológicas a su manera" (docente).**
- Baja intensidad del acompañamiento de los formadores. Varios perfiles docentes consideran necesaria una mayor intensidad o frecuencia en el acompañamiento de la Fundación que valoran positivamente. Por un lado, aparece la necesidad de más presencia de los perfiles para acompañar: "(...) necesitamos ver a alguien que esté empapado en el tema y que venga y muestre una clase cómo es. Porque puede ser que estemos bien apuntalados o no" (docente), pero también de más tiempo disponible por parte de los formadores para hacerles devoluciones y poder intercambiar y aprender de ellos. El 54% de los docentes considera que la devolución de los formadores no le es útil para mejorar sus prácticas. Mayor tiempo y espacio para las devoluciones es una necesidad que también menciona el equipo de formadores.
- Falta de recursos materiales. Las escuelas no cuentan con textos literarios para las tertulias, por lo que utilizan los libros a los que tienen acceso. Muchas veces son los que envía el ministerio nacional, otras son fotocopias que imprimen los propios docentes con su dinero. "Sería bueno si es que se puede gestionar que sea el mismo libro para todos por grado, varios ejemplares. Necesitamos libros en formato papel. Por ejemplo acá hay libros pero son todos diferentes" (docente). A su vez, hay veces que se les dificulta acceder a los textos sugeridos en la página web, y los consideran muy largos para imprimir. "Nosotros tuvimos que adaptar los textos, no llegamos a usar textos clásicos porque eran muy largos en algunos casos y buscamos **textos más cortitos para que lo puedan leer**" (docente).
- Dificultad para convocar al conjunto de la comunidad educativa. Los actores entrevistados sostienen que si bien hay un mayor involucramiento de las familias - el 57% de los docentes afirma que las familias participan activamente de los GI y de otras acciones de CdeA como la fase de sueños o la CM -, no se logra convocar a las más resistentes, y terminan siendo siempre las mismas familias las que participan. El 67% de los docentes directamente involucrados está de acuerdo o muy de acuerdo con que las familias que participan de CdeA son las que ya venían participando de otras actividades de la escuela. "De los tutores no te puedo decir mucho porque no vienen o siempre son los mismos. No sé qué está pasando los tiempos van cambiando no vienen a las reuniones de padres, ya ni se acercan" (docente).

4.4 Nivel de madurez

En la evaluación piloto se indagó sobre la posibilidad de que la intervención sea probada a mayor escala. Al respecto se observa que tanto desde la perspectiva de las autoridades ministeriales como de la supervisora, se manifiestan deseos de seguir aumentando la cantidad de escuelas bajo programa en un futuro. Sin embargo, no se cuenta en la actualidad con recursos económicos ni con compromisos políticos certeros para poder avanzar en este sentido. Asimismo, desde la supervisión se hizo mención a la posibilidad de que el programa escale sin el acompañamiento de la Fundación Más Voces (FMV), a partir de un “boca en boca”, donde las escuelas vayan compartiendo entre sí estrategias y recursos de CdeA. Si bien es deseable que las escuelas intercambien estrategias con aquellas que no participan del programa, para una correcta implementación de las fases de transformación y de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) se requiere de la formación y el acompañamiento específicos. Otro aspecto clave de la escalabilidad, es garantizar el cumplimiento de la Teoría de Cambio (TdeC) o al menos de un piso mínimo de implementación. Como se vino desarrollando, el programa CdeA en Corrientes es una intervención inmadura, apenas alcanzó 15 meses de implementación (cuando estaba previsto para una duración de 24 meses) y no es factible entregar el enfoque del programa fiel a su diseño en la TdeC. Si bien la flexibilidad de CdeA, es decir el poder optar por qué tipo de AEE y con qué frecuencia se implementa en cada escuela, es señalada por los entrevistados como un aspecto positivo del programa, se considera necesario ajustar la TdeC y garantizar un piso mínimo común en el conjunto de escuelas intervenidas en términos de cantidad, frecuencia y cobertura de las AEE implementadas (una propuesta de piso mínimo común se desarrolla en el apartado [VI. Hallazgos para la mejora](#)). Finalmente, como se desarrolló en [Producto 1 sobre la Teoría de Cambio](#), resultaría interesante clarificar las medidas de resultados e impactos, sobre todo en lo que refiere al vínculo con la comunidad. Por ejemplo, se podría tomar una línea de base sobre el estado de los vínculos entre la escuela y la familia, y luego analizar cómo varía con la implementación.

Por último, al consultar por la sostenibilidad y escalabilidad del programa, los entrevistados consideran que es viable: “Sí, porque hemos hecho sin moderador y se logra igual, yo creo que sí” (docente). Al respecto, también se indagó con los equipos escolares qué aspectos favorecen la implementación, como posibles orientaciones para pensar la sostenibilidad en el tiempo y la escala de la intervención. En este sentido, destacan los siguientes:

- El compromiso de los docentes. Tanto las autoridades provinciales como todos los integrantes del equipo escolar consideran que la motivación y predisposición de los docentes es clave para CdeA. El hecho de que los docentes elijan participar, se sientan convocados por la propuesta, y puedan intercambiar entre ellos al respecto, resulta crucial para implementar el programa: “Hay ayuda entre docentes. Por ejemplo hay docentes que volvieron de su licencia, no hicieron el curso y no estaban entendiendo y bueno se les explica. Tienen también la visita de la profe XX (capacitadora) que viene a ayudarnos” (docente); “Lo único que tenemos nosotros como una fortaleza son los docentes. Cuando nosotros le decimos “tenemos que hacer esto”, se hace lo que nos están pidiendo” (directora).
- Las herramientas concretas que brinda CdeA para la práctica en el aula, y la posibilidad de realizar las AEE sin necesidad de que esté FMV esté presente. Las autoridades y los equipos escolares destacan **que el programa es claro en sus objetivos y actividades y brinda estrategias precisas para el trabajo con estudiantes**. Cabe destacar que si bien los docentes refieren que las estrategias del programa las pueden implementar de manera independiente, consideran clave el acompañamiento de los formadores en términos de motivación, resolución de dudas, y sentirse más fortalecidos en las aulas. En este sentido se podría hipotetizar que sin el apoyo de la FMV, las AEE podrían durar un tiempo en las escuelas pero irían mermando dada la rotación docente y las otras tareas que atañen a los equipos.
- El acompañamiento de los formadores. Nuevamente, todos los entrevistados acuerdan en que la presencia y predisposición de los formadores de la Fundación es clave para implementar el programa: “Es positivo porque ellos (por los formadores) se acoplan a la escuela y son muy abiertos siempre para sacar

dudas" (directora); "A mi me sirvió mucho cuando vino el profesor (por el formador) y me dijo que él iba a dar la tertulia y aprendí un montón de él, sigo aprendiendo" (docente).

- **La participación de las familias.** Los docentes sostienen que cuando los tutores participan y se comprometen, el proyecto avanza mejor. Los perfiles acuerdan que la respuesta positiva de las familias ante las propuestas del programa genera mejores vínculos y resultados positivos en los Grupos Interactivos (GI) y las Comisiones Mixtas (CM). "Los padres participan, se involucran. y eso hace que los chicos se sientan entusiasmados, acompañados y con este proyecto se logra eso" (directora).

V. Conclusión

Tabla 6: Resumen de los principales hallazgos del piloto

Pregunta de investigación	Hallazgos
EVIDENCIA PROMISORIA	
¿Cuál es la lógica causal que subyace al programa?	El Programa CdeA a nivel internacional cuenta con amplia evidencia para apoyar su Teoría de Cambio (TdeC). En la literatura (Morlà-Folch, et al 2022) se identifican cambios a partir de la implementación del programa a nivel individual, grupal y comunitario en seis aspectos principales: mejora de aprendizajes, aumento de motivación y autoestima, fortalecimiento de relaciones interpersonales, reducción del conflicto y cohesión, mayor involucramiento y participación de las familias y reducción del ausentismo ³⁸ .
¿En qué medida se implementa el diseño de la Teoría de cambio?	Sin embargo, cabe destacar que la implementación de CdeA en Corrientes presenta algunas modificaciones con respecto a la experiencia internacional, siendo una versión adaptada al contexto correntino. En este sentido, la Teoría de Cambio de CdeA en Corrientes (TdeC) ³⁹ fue definida en el marco de la evaluación piloto y hubo múltiples intercambios con el Equipo implementador para precisar las dosis de las actividades y los productos previstos por el programa (sensibilización, acompañamiento, y cantidad, frecuencia y cobertura de las AEE).
¿Hay evidencia para apoyar la Teoría de Cambio?	La TdeC de CdeA en Corrientes sostiene que a partir de la participación de los docentes de las escuelas bajo programa en las sensibilizaciones/capacitaciones en Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) y del acompañamiento de los formadores a los docentes en sus prácticas (actividades) se alcanzan los siguientes productos : una Comisión Mixta (CM) conformada por escuela (con al menos dos perfiles de docentes, familias, estudiantes), un sueño construido por la comunidad educativa, Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TP) (al menos nueve anuales), Tertulias Literarias Dialógicas (TL) (al menos 18 anuales en cada sección) y Grupos Interactivos (GI) (al menos nueve anuales en cada sección) implementados. Estos productos conducen a los siguientes resultados : por un lado, la comunidad trabaja por alcanzar los sueños en un proceso de diálogo democrático e igualitario, y la comunidad logra alcanzar sus sueños. Por el otro, a partir de la implementación de las AEE, las prácticas de enseñanza se ven fortalecidas y mejoradas. Los impactos de mediano plazo tienen que ver con, por un lado, mejorar la convivencia escolar y por el otro mejorar las trayectorias
¿El programa cambia el comportamiento de los actores cómo se predice en la Teoría de cambio?	
¿Qué percepción tienen los actores sobre los cambios que genera o podría generar el programa ?	

³⁸ Para más detalle sobre esta evidencia, ver Anexo 2.

³⁹ Para un análisis detallado de la Teoría de Cambio del programa ver [Teoría de Cambio, Producto 1.](#)

educativas y los aprendizajes. El impacto de largo plazo es alcanzar la transformación de la escuela y su entorno: mayor equidad.

De la evaluación piloto se desprende que no es factible entregar la versión acotada correntina fiel a su diseño en la TdeC. Las escuelas no implementan las cuatro AEE ni respetan las dosis en términos de cobertura y frecuencia, sino que en cada institución el programa asume características particulares.

Al considerar la cantidad de AEE recomendadas en la TdeC, con las frecuencias y coberturas sugeridas, y las efectivamente realizadas por semestre se observan amplias diferencias. En el 1° semestre (mayo, junio, julio) se deberían haber realizado un total de 72 TL, 36 GI, tres TP por escuela. Y en el 2° semestre (agosto, septiembre, octubre, noviembre), 96, 48 y cuatro por escuela respectivamente. Sin embargo, al analizar lo efectivamente implementado se observa que en ambos períodos, entre 13 y 14 escuelas implementaron menos del 50% de las AEE sugeridas.

También se analizó lo implementado por las escuelas en comparación con sus propias planificaciones ya que, como se advirtió, cada institución presenta características particulares de implementación. Al analizar el porcentaje de implementación de las AEE en base a lo planificado para ambos semestres se observa que:

- TL: en promedio en el primer semestre las escuelas implementaron un 37% de las TL planificadas y en el segundo semestre un 43%.
- GI: en el primer semestre en promedio se implementaron un 57% de los GI planificados y en el segundo semestre 34%.
- TP: en promedio en el primer semestre se implementaron un 40% de las TP planificadas, y en el segundo semestre 17%.

Asimismo, las observaciones a AEE realizadas permitieron dar cuenta de que las AEE implementadas se distancian de algunas de sus características esenciales, que hacen a su calidad. En el caso de las TL esto se explica fundamentalmente por la falta de acceso a libros y material del género requerido. En el caso de los GI por la insuficiente participación de tutores y, en algunos casos, por falta de claridad respecto a su rol y a la lógica de colaboración y aprendizaje entre iguales que los GI pretenden promover. La TP observada en general cumple con los criterios de calidad, sin embargo su contenido no se basó en una discusión pedagógico-teórica por problemáticas de contexto de la escuela.

Al indagar en esta dimensión de fidelidad, se encuentran las siguientes razones y situaciones por las cuales la implementación en Corrientes no es fiel a su TdeC.

- El programa en Corrientes coordinado por FMV fue diseñado para 24 meses (dos ciclos lectivos completos), sin embargo, la implementación de CdeA en el territorio tuvo una duración de 15 meses, de los cuales solo 12 fueron de implementación efectiva en las escuelas.

- El margen de acción de la FMV se ve limitado por lo que se permite desde el Ministerio de Educación provincial. Al ser una fundación del tercer sector y trabajar en escuelas públicas, su acción está supeditada a lo que le habiliten a nivel ministerial. A modo de ejemplo de esta situación, la sensibilización, sugerida para 20 horas más diez horas de Tertulias Pedagógicas Dialógicas durante la implementación del programa, por cuestiones administrativas, organizativas y de permiso del Ministerio, constó de 12 horas reloj: una primera instancia presencial de nueve horas divididas en dos encuentros y una instancia virtual de tres horas.
- La alta rotación docente generó que perfiles que actualmente implementan AEE no hayan participado de la sensibilización, sino que fueron “formados” por la Fundación Más Voces en algún momento de las visitas, y/o sus compañeros les transmitieron informalmente cómo eran las AEE.
- La falta de recursos humanos, espacios y tiempos para el trabajo institucional dificulta la reflexión y la implementación conjunta de nuevas estrategias pedagógicas.
- La situación de vulnerabilidad de la población que asiste a las escuelas del programa hace que los equipos escolares tengan que abocarse a resolver situaciones más urgentes asociadas a la vulneración de derechos.
- La asistencia intermitente de los estudiantes (debido a dificultades asociadas a mantener una trayectoria continua post-pandemia, cuestiones climáticas, etc.) dificulta el trabajo continuo con las AEE.

En función del análisis de las entrevistas, grupos focales y encuestas a actores clave que se realizaron en el marco de esta evaluación piloto se observa que, aún considerando esta diferencia entre la implementación y el diseño, sí resulta factible entregar la intervención en versiones particulares y acotadas en cada una de las escuelas, y los participantes consideran el programa pertinente y relevante para sus necesidades (como se detalla en la dimensión a continuación de Factibilidad y Pertinencia).

En cuanto a los resultados esperados, si bien su análisis está fuera del alcance de la presente evaluación piloto, se relevaron percepciones de actores clave (autoridades del ministerio, supervisora, equipo implementador, directivos, docentes, familias y estudiantes) a través de entrevistas/grupos focales o encuestas que permiten dar cuenta de sus opiniones respecto a algunas dimensiones sobre las que el programa pretende incidir, incluso considerando las bajas dosis de implementación. Cabe destacar que los mismos actores consideran que el programa lleva poco tiempo de implementación y vislumbran que a medida que el mismo avance, se podrán observar más cambios/resultados. A

		continuación se sintetizan los principales hallazgos respecto a los cambios que perciben los actores a raíz del programa. ● Directivos y docentes perciben que las prácticas de enseñanza se ven fortalecidas y mejoradas. ● Docentes y directivos no perciben u observan cambios en los niveles de ausentismo de los estudiantes, sin embargo, los estudiantes sostienen que las AEE les generan más ganas de asistir a la escuela. ● Si bien docentes y directivos no perciben grandes cambios en las calificaciones, tanto autoridades, supervisores, equipos escolares y familias sostienen que los estudiantes se expresan más y mejor oralmente, se animan más a compartir sobre sus experiencias cotidianas, y muestran más entusiasmo por la lectura y por los ejercicios de matemática. ● Directivos y docentes perciben cambios moderados en el nivel de involucramiento de las familias, aunque se argumenta que son siempre las mismas familias las que participan. ● Docentes y directivos no perciben o mencionan cambios de índole institucional ni en el clima escolar. Para más detalle sobre estos resultados, ver la sección 4.2 Evidencia para apoyar la teoría de cambio ¿Cuáles son los resultados percibidos de la intervención?
FACTIBILIDAD PERTINENCIA ¿Es factible entregar el enfoque? ¿El programa resulta adecuado para las necesidades de la provincia de Corrientes? ¿Cuál es la valoración del programa?	Y	Teniendo en cuenta que la implementación no es fiel a la TdeC, de la evaluación se desprende que es factible implementar versiones particulares y acotadas del programa en cada una de las 15 escuelas de Corrientes. El programa resulta adecuado a las necesidades del territorio, se adecúa a las prioridades de política educativa de la provincia y es valorado por los distintos actores involucrados. Esto se observa en los siguientes aspectos: ● CdeA se implementa en las escuelas con aval ministerial y apoyo de la supervisión. Existe un convenio de colaboración entre el ministerio y la FMV, por lo que el programa es parte de las líneas de acción ministeriales. A su vez, las autoridades conocen los objetivos y características de la intervención, y consideran que se adecuan a la política educativa que también trabaja los temas de la alfabetización inicial, la lectura y la integración de la familia para acompañar las trayectorias de los estudiantes. ● Equipos directivos y docentes identifican el programa como una iniciativa valiosa y reconocen el trabajo de los formadores de FMV.

¿Cuál es el nivel de apropiación e involucramiento de los actores? ¿Cuánto conocen los actores sobre el programa, sus objetivos, características y resultados esperados? ¿Se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para la implementación del programa? ¿Se identifican barreras o desafíos a la implementación? ¿Cuáles?	● Los equipos escolares creen que el programa responde a sus necesidades, sobre todo en términos de mejorar la lectura, escritura y el aprendizaje de la Matemática, y también en involucrar a las familias para que estén más presentes y acompañen a la institución. A su vez, perciben que se adecúa a las prioridades de política educativa de la provincia. ● En cuanto a la valoración del programa, todos los perfiles ponderan positivamente la sensibilización recibida, el acompañamiento permanente, las herramientas para el trabajo en el aula, y las mejoras que observan en los estudiantes y el vínculo con las familias. ● Los perfiles directivos y docentes están involucrados en el programa en tanto planifican e implementan las AEE en las 15 escuelas, el 70% considera al programa una prioridad en la escuela. ● Los docentes incorporan las AEE en sus planificaciones, entre docentes de un mismo grado o ciclo trabajan conjuntamente estas estrategias. ● Los estudiantes conocen las AEE, lo que indica que están instaladas en la vida diaria de las escuelas. ● Las escuelas realizaron jornadas con la comunidad educativa para que conozcan el programa, y en los establecimientos hay fotos y carteles relacionados con distintos momentos de CdeA (reuniones para la toma de decisión, carteleras con los sueños de la comunidad, etc.). En cuanto a la valoración del programa, algo que se destaca del análisis es que la mayoría de los actores - autoridades, supervisores, formadores, directivos y docentes - perciben que uno de los valores del programa es su flexibilidad en tanto y en cuanto no es una propuesta cerrada y rígida, un “enlatado”, sino que se adapta a las necesidades y posibilidades de las escuelas, y los equipos escolares pueden elegir qué hacer y con qué frecuencia. En lo que refiere específicamente al conocimiento del programa, si bien todos los actores educativos están al tanto de CdeA, hay algunas confusiones sobre sus objetivos - se lo asocia fundamentalmente al logro del sueño y a la mejora del vínculo con la comunidad en detrimento del fortalecimiento de los aprendizajes y las trayectorias -; y sobre las características específicas de las AEE, 38% de los docentes involucrados afirma que no las conoce en profundidad. Los docentes argumentan que la sensibilización fue en el año previo a la implementación, con un receso de por medio, incluso algunos no pudieron asistir a la misma por ser un día sábado. Por otro lado, la alta rotación docente generó que la implementación se lleve adelante con docentes no sensibilizados por el programa. Respecto a las familias, en base a los grupos focales, se observa un bajo nivel de conocimiento sobre el programa, muchos creen que CdeA es para apoyar a los estudiantes en sus tareas y mejorar cuestiones de la escuela en general, como por ejemplo el edificio. Un 38% de los docentes afirma que las familias no conocen el programa. En cuanto a su involucramiento, si bien el 52% de los docentes percibe que las familias están muy motivadas de participar en CdeA y un 57% acuerda
---	--

	que participan de los GI y de la CM, un 67% afirma que las familias que participan son las que ya venían participando de otras actividades en la escuela. En este escenario en el cual el programa es aceptado y valorado por sus participantes, y puesto en práctica en las escuelas, los entrevistados también mencionan aspectos que dificultan la implementación: ● Resistencia a nuevas propuestas en docentes. Entre colegas surge que, en algunos casos, la dificultad de implementar el programa radica en que hay docentes no abiertos al cambio y que entonces resulta difícil avanzar debido a la resistencia que presentan algunos compañeros. ● Baja intensidad del acompañamiento de los formadores. Varios perfiles docentes consideran necesaria mayor intensidad o frecuencia en el acompañamiento que valoran positivamente. Por un lado, aparece la necesidad de más presencia de los perfiles para acompañar, pero también de más tiempo para recibir devoluciones y poder intercambiar y aprender. El 54% de los docentes considera que la devolución de los formadores no le es útil para mejorar sus prácticas. Este aspecto también es mencionado por el equipo de formadores como una necesidad. ● Falta de recursos materiales. Las escuelas no cuentan con textos literarios, por lo que utilizan los libros a los que tienen acceso, independientemente de su género. Muchas veces son los que envía el ministerio nacional, otras son fotocopias que imprimen los propios docentes con su dinero. A su vez, los docentes plantean que el acceso a los textos sugeridos a través de la web es difícil, y que muchas veces son textos muy largos para imprimir. ● Debilidad en las estrategias para convocar al conjunto de la comunidad educativa. Los actores entrevistados sostienen que si bien hay un mayor involucramiento de las familias - el 57% de los docentes afirma que las familias participan activamente de los GI y de otras acciones de CdeA como la fase de sueños o la CM -, no se logra convocar a las más resistentes, y terminan siendo siempre las mismas familias las que participan. El 67% de los docentes directamente involucrados está de acuerdo o muy de acuerdo con que las familias que participan de CdeA son las que ya venían participando de otras actividades de la escuela.
EVALUABILIDAD Y NIVEL DE MADUREZ PARA EVALUAR IMPACTO ¿Cuenta con metas claras y cuantificables?	El concepto de evaluabilidad refiere a los procesos que contribuyen a dar cuenta de cuán evaluable es una política o programa. Se indagó en la calidad del diseño y planificación del programa CdeA, la calidad de su sistema de monitoreo e información y la existencia y calidad de una perspectiva de evaluación propia en el equipo implementador. A partir de este análisis se identificaron sugerencias de mejora en cada una de estas sub-dimensiones para fortalecer al programa en su

¿Tiene un sistema de información, protocolo de recolección de la información, indicadores relevados?	conjunto y contribuir a aumentar sus posibilidades de ser evaluado en futuras oportunidades⁴⁰.
¿Cómo se sistematiza la información que se produce? ¿Qué tipo de información es?	Si bien a inicios de la evaluación el programa no contaba con una TdeC clara, la misma se diseñó en conjunto entre el equipo evaluador y el equipo de implementación como insumo para la evaluación y la tarea de gestión del programa. Se observa que CdeA en Corrientes tiene claridad sobre sus objetivos, releva información sobre su implementación y realiza un seguimiento de la misma. Tiene un interés genuino por evaluar, lo que se ve reflejado en un antecedente de análisis de aprendizajes realizado por la FMV.
¿Cuenta con recursos humanos y materiales para llevar adelante una evaluación?	Sin embargo, a los fines de robustecer el sistema de monitoreo y generar condiciones para su evaluación resulta necesario:
¿La información resulta útil para retroalimentar la intervención y para generar hallazgos valiosos para otras intervenciones?	● especificar indicadores de línea de base (aprendizaje, vínculo escuela-familias, clima escolar) ● establecer metas claras y cuantificables para todo el proceso de implementación ● sistematizar la información disponible y actualizarla oportunamente ● fortalecer al equipo para cargar y sistematizar la información ● generar información que nutra al programa
¿La intervención está lista para ser evaluada en un ensayo?	En lo que respecta a las posibilidades de evaluar CdeA en un ensayo se observan las siguientes dificultades:
	● Se identifican dificultades para la construcción de una línea de base en términos de logros de aprendizaje, clima escolar y nivel de participación de las familias en las escuelas de la provincia, ya sea por limitaciones legales (art 97 de la Ley de Educación Nacional 26.206) o por falta de evaluaciones o levantamiento de información sobre estas temáticas (clima escolar y participación) ● No se administra el programa tal como fue diseñado en su TdeC. Tanto la duración del programa, las características y cobertura de la sensibilización, el acompañamiento, y la cantidad y frecuencia de AEE desarrolladas en las escuelas dan cuenta de una importante brecha entre la TdeC y lo efectivamente implementado. ● La implementación asume características particulares y muy diversas en las distintas escuelas, y no existe un piso mínimo común de dosis de AEE,

⁴⁰ Para un análisis detallado ver [Análisis de evaluabilidad del programa CdeA](#).

lo que dificulta su estandarización y evaluación.

VI. Hallazgos para la mejora

¿Hay alguna manera de mejorar la intervención?

1. Diseño del programa (condiciones necesarias para escalar el programa)

- a. **Ajustar la Teoría de Cambio (TdeC)⁴¹.** Revisar la lógica causal del programa CdeA considerando un mínimo común de actividades y productos posibles de ser implementados por igual en todas las escuelas, y los resultados e impactos posibles de ser alcanzados.
- b. **Dicho ajuste debería considerar un margen de acción a las escuelas, para apalancarse en la valoración de las instituciones sobre la flexibilidad del programa, pero a la vez garantizar un mínimo común de implementación.** Si bien la flexibilidad de CdeA, es decir el poder optar por qué tipo de AEE y con qué frecuencia se implementa en cada escuela, es señalada por los entrevistados como un aspecto positivo del programa, se considera necesario garantizar un piso mínimo común en el conjunto de escuelas intervenidas en términos de cantidad, frecuencia y cobertura de las AEE.
- c. En función de la experiencia en territorio de la FMV, valdría la pena analizar si el mínimo se relaciona más con la cantidad de AEE a implementar, con la frecuencia de las mismas, o con la cobertura de secciones. **En función de la evaluación, se sugiere como piso mínimo común, la implementación de:**
 - i. **Tertulias Literarias Dialógicas quincenales, en todas las secciones de la escuela o por lo menos en la totalidad de secciones de un ciclo (primero o segundo).** Esta AEE es la más reconocida y ponderada a nivel internacional, es la más comprendida por los docentes, la más valorada en términos de los cambios que genera en los estudiantes y en la utilidad de la estrategia para otros contenidos, y la más implementada (posiblemente porque no requiere de la participación de las familias). En cuanto a la opción de focalizar en un ciclo, el nivel primario del sistema educativo argentino está compuesto por el primer ciclo (de 1° a 3° grados) y el segundo ciclo (de 4° a 6°) que se constituyen en una unidad pedagógica en lo que refiere a sus contenidos y objetivos. Por esto es que se sugiere que el ciclo podría ser un foco pertinente de trabajo.
 - ii. **Tertulias Pedagógicas Dialógicas trimestrales.** Este tipo de AEE requiere de mayor planificación y tiempo institucional ya que supone tiempo sin estudiantes a cargo para la reflexión pedagógica entre colegas. Es por esto que se sugiere realizarlas con una frecuencia trimestral. Respecto a su contenido, dada la falta de espacios institucionales destinados a la reflexión, se enfatiza la necesidad de que el trabajo sea pedagógico evitando utilizar el espacio para la catarsis o la resolución de cuestiones administrativas cotidianas de la vida escolar.

⁴¹ Las sugerencias realizadas en el marco de la evaluación piloto en relación a un mínimo común de actividades, se realizan exclusivamente para el contexto de Corrientes. Tienen como objetivo proponer una intervención común posible en función de los hallazgos, y representan consideraciones y sugerencias de las evaluadoras. De todas maneras, la sugerencia principal es que la implementación se lleve a cabo según lo recomendado por el proyecto a nivel internacional, siguiendo el tiempo de formación, la cantidad y frecuencia de AEE, y los recursos necesarios.

- iii. **Comisiones mixtas trimestrales.** Esta AEE requiere del trabajo conjunto de distintos miembros de la comunidad (equipos escolares y familias), por lo que se sugiere una frecuencia que sea posible de lograr sin que repercuta en la calidad del programa. Estas comisiones mixtas deberían estar pautadas al comienzo del año para poder monitorearlas y darles continuidad.
 - iv. **Este piso mínimo de implementación debería incluir la disponibilidad de materiales idóneos para la implementación,** es decir los textos literarios y pedagógicos sugeridos por CdeA.
 - v. **A su vez, el acompañamiento de los formadores es condición necesaria para ayudar a motorizar el cambio.** En este sentido se sugiere la presencia de los formadores en todas las TP y CM, y en cuatro TL de cada sección por año: dos seguidas al comienzo, para ayudar con las dudas sobre la estrategia, y dos espaciadas durante el año para monitorear los avances.
- d. **Realizar la sensibilización al comienzo del ciclo lectivo o, en su defecto, en una fecha lo más cercana al comienzo de la implementación del programa en las escuelas.** En la planificación del programa se sugiere que la sensibilización a docentes se realice en una fecha cercana a la implementación del mismo. Por motivos ajenos a la Fundación Más Voces (FMV) se postergó la sensibilización, quedando agendada a finales del ciclo lectivo, un momento de mucho estrés y demanda a los perfiles docentes y a las escuelas en general. Por consecuencia, la implementación comenzó luego del receso de verano y en algunas escuelas recién se comenzó en el mes de abril/mayo, lo que generó mucha distancia entre la sensibilización y la implementación efectiva de lo allí trabajado y aprendido.
- e. **Prever instancias de formación sistemáticas para los docentes que no puedan participar de la sensibilización.** Se podría considerar reunir a los docentes de una o varias escuelas para recibir una formación más acotada, o se podría pensar en una jornada virtual o curso virtual que también tengan puntaje docente. Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son estrategias innovadoras para la práctica docente. Es por ello que se requiere que quienes las implementen hayan transitado el proceso de sensibilización completo, tal como sugiere el diseño del programa. Debido a la alta rotación docente, o a la imposibilidad de algunos perfiles de participar de la sensibilización, muchos docentes fueron sensibilizados en instancias ad hoc (por los formadores de FMV o incluso por otros docentes colegas), lo que compromete la correcta implementación del programa en las escuelas.
- f. **Reconsiderar la gestión de libros de texto de literatura clásica universal para equipar la biblioteca de las escuelas como condición necesaria para la implementación en las escuelas.** En el mismo sentido que el punto anterior, dentro de las posibilidades financieras del programa, se sugiere considerar la articulación con otras organizaciones para gestión de libros de literatura clásica universal. Esto trae aparejado múltiples beneficios y oportunidades a las escuelas, más allá del programa.
- g. **Fortalecer el acompañamiento de los formadores tanto en términos cuantitativos - mayor presencia - como cualitativos - contar con tiempo suficiente para hacer devoluciones más exhaustivas a los docentes que implementan AEE.** El acompañamiento de la FMV es muy valorado por los perfiles directivos y docentes entrevistados y tiene un impacto directo en la calidad de las AEE. Se puede pensar en estas instancias como oportunidades de formación docente continua, dado que los perfiles docentes adquieren herramientas concretas para su práctica cotidiana que son altamente valoradas por los mismos.

2. Diseño del programa (aspectos deseables de mejorar)

- a. **Presentar más variedad de textos y hacerlos más accesibles.** En el caso de las Tertulias Literarias Dialógicas (TL), a los efectos de promover el uso del género sugerido - literatura clásica universal - se sugiere hacer más accesible el material disponible en la web de CdeA al mismo tiempo que ampliar la variedad de títulos para poder seleccionar aquellos que se ajusten en mayor medida a los contenidos que se estén trabajando y/o a otras necesidades que los docentes advierten en los estudiantes.
- b. **Ampliar la variedad y complejidad de las estrategias de convocatoria a las familias.** Para lograr un mayor impacto en términos de la participación de una mayor cantidad de familias en el programa, ya sea a través de las Comisiones Mixtas (CM) o de los Grupos Interactivos (GI), se sugiere presentar a las escuelas diversas estrategias de convocatoria. Las escuelas mencionan que las familias que participan son generalmente las que siempre lo hacen, y lo que se requiere son nuevas y mejores estrategias para convocar a la comunidad más reticente o desconectada de la institución.
- c. **Mejorar la comunicación inicial del programa con las escuelas y clarificar los alcances del trabajo de FMV - roles y funciones de la fundación -.** En algunos casos emerge el deseo de que la Fundación se involucre más en los procesos de concreción del sueño, y aparece la expectativa sobre que FMV podría proveer recursos materiales para concretarlos.

3. Alianzas estratégicas para la sostenibilidad y, en caso de decisión política, escalabilidad del programa:

- a. Para la sostenibilidad:
 - i. **Promover el encuentro entre directivos, docentes e incluso familias y estudiantes de distintas instituciones participantes de CdeA, a los fines de intercambiar estrategias y lecciones aprendidas respecto a lo que funciona.** Asimismo, el intercambio con escuelas no participantes puede contribuir a otras escuelas a sumarse al programa a futuro. Estos intercambios requieren de tiempo de trabajo institucional, de disponibilidad de los docentes, aspectos señalados por los actores clave como obstáculos en la implementación del programa. Se sugiere evaluar con las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia la posibilidad de asignar alguna jornada docente a este propósito.
 - ii. **Sistematizar preguntas frecuentes, desafíos de la implementación en las escuelas y lecciones aprendidas** a los fines de que las escuelas las puedan consultar ante dudas, incluso una vez que se retire el acompañamiento del programa.
 - iii. **Hacer un repositorio de intervenciones que funcionan** para que las supervisoras puedan acompañar a las escuelas que continúen con CdeA más allá del retiro de la Fundación.
- b. Para la escalabilidad:
 - i. Considerar las recomendaciones sobre el diseño del programa que se sugirieron en el primer punto.
 - ii. Dadas las características de CdeA y la innovación que trae aparejada, **es fuertemente recomendable que su escalamiento a una mayor cantidad de escuelas suceda con la formación/sensibilización y el acompañamiento necesarios.** Para que CdeA se implemente como fue diseñado (o con un piso mínimo común) y eventualmente logre los objetivos que se propone requiere de la formación y el acompañamiento que se estipula en la TdeC.
 - iii. **Garantizar presupuesto y recursos humanos suficientes para sostener la intervención en estas 15 escuelas y, eventualmente si hay decisión política, escalar el programa a una mayor cantidad de escuelas en la provincia.**

- iv. **Implementar una estrategia de formación en CdeA para equipos técnicos del ministerio.** Esto podría ser una alternativa para contar con más formadores o, en su defecto, que FMV implemente el programa, y luego estos perfiles hagan un seguimiento/acompañamiento a las escuelas para garantizar la implementación de las AEE.

4. Fortalecer las funciones de monitoreo, seguimiento y aprendizaje⁴²:

- a. **Revisar y fortalecer los procesos de recolección de la información** que se deriva de la implementación del programa a los fines de alimentar una estrategia de monitoreo y seguimiento más eficiente y eficaz y eventualmente contar con información para una evaluación de otro tipo.
- b. **Relevar información sistemáticamente, en una única planilla que sistematice periódicamente indicadores clave para el monitoreo del programa (al menos cantidad, frecuencia y cobertura de AEE efectivamente realizadas por escuela) y realizar cortes más seguidos para el análisis de esta información.**
- c. **Especificar y relevar indicadores de línea de base (aprendizaje, vínculo escuela-familias, clima escolar) y establecer metas claras y cuantificables.**
- d. **Para todo esto es necesario contar con un perfil que disponga de tiempo y capacidades** para la recolección, gestión y uso de esa información para la toma de decisiones en el marco del programa.

A modo de síntesis, teniendo en cuenta estas recomendaciones, y dada la evidencia internacional del programa y la evidencia promisorio de la intervención de CdeA en Corrientes, se considera que es pertinente ajustar la TdeC e implementar un piso mínimo común del programa para entender en qué medida este mínimo es factible y resulta pertinente para las escuelas, y para evaluar qué resultados se pueden alcanzar con dosis acotadas del programa.

Limitaciones en el proceso evaluativo

Se identificaron distintos desafíos en la evaluación piloto. El retraso en la implementación del programa; la escasez de información sistemática y oportuna para diseñar la estrategia de campo, realizar la selección de escuelas y la elaboración de tipologías; la baja tasa de respuesta en las encuestas en línea; y la limitada disponibilidad de tiempo por parte de los actores escolares para participar en instancias de recolección de información fueron algunos aspectos que el equipo evaluador tuvo que abordar. Como se señaló anteriormente, otra limitación fue la falta de acceso a datos cuantitativos de línea de base, tanto acerca de los logros de aprendizaje por escuela, como de indicadores sobre el clima escolar o el nivel de participación de las familias previo a la implementación del programa. En el caso de los logros de aprendizaje, los datos por escuela no son públicos (art. 97 de la Ley de Educación Nacional 26.206) ni resultan fácilmente accesibles a los equipos de investigación. En lo que refiere a indicadores sobre el clima escolar o nivel de participación, no se cuenta con instrumentos provinciales ni nacionales para medir estos aspectos. Si bien la evaluación piloto no pretendía medir resultados propiamente dichos, hubiera sido pertinente contar con dicha información para el análisis de la evidencia promisorio del programa. Ante dichos desafíos el equipo evaluador tomó distintas medidas que se detallan a continuación para ajustarse a la realidad del programa.

Tabla 7. Limitaciones para la evaluación y respuestas

Limitación	Respuesta del equipo evaluador
------------	--------------------------------

⁴²Para un análisis detallado de la evaluabilidad del programa ver [Análisis de evaluabilidad del programa CdeA](#).

Cambios y/o retrasos en la implementación	- Comunicación permanente con FMV y SUMMA para reorientar y ajustar la estrategia de evaluación. - Se aplazó el trabajo de campo del mes de marzo al mes de mayo.
Escasez de información sistemática y oportuna para diseñar la estrategia de recolección de información	Se consideraron las planificaciones de implementación del programa desarrolladas por las 15 escuelas para elaborar la tipología de escuelas sobre la que se seleccionaron los cinco casos de estudio en profundidad.
Baja participación de las familias, docentes, directivos en instancias de relevamiento por falta de tiempo	- Comunicación fluida con las escuelas a través de FMV sobre la importancia de la participación, los objetivos y alcances de la evaluación piloto. - Presentación virtual de la investigación a los directivos de las 15 escuelas. - Amplia disponibilidad de fechas y horarios para realizar las visitas a escuelas, las entrevistas, grupos focales y encuestas, al contar con un perfil de asistente de investigación local. - Hacia el final de la evaluación se recurrió a formadores de FMV para la administración de algunas encuestas ante la falta de tiempo en las escuelas. - Cambio de estrategia de administración de encuestas (en línea a papel) ante la baja tasa de respuesta a las encuestas virtuales.
Dificultades para la aplicación de encuestas a estudiantes menores de edad	- Se realizó una encuesta muy sencilla en papel, de cuatro preguntas. - En cada aula, se hizo una breve explicación sobre la encuesta y la forma de responderla.

VII. Recomendaciones

Como se vino describiendo, el programa no se implementa fiel a su TdeC pero sí es factible y pertinente implementar versiones particulares y acotadas de CdeA en las escuelas. A su vez, en estas versiones los actores observan cambios en algunas dimensiones que el programa pretende incidir. Antes de pasar a una evaluación de impacto, como se desarrolló en [Hallazgos para la mejora](#), se sugiere:

- Ajustar la TdeC.

- Entregar un piso mínimo del programa que sea igual en todas las escuelas.
- Establecer resultados e impactos posibles en función de las nuevas cantidades y dosis establecidas.
- Contar con una línea de base, ya sea a través de la consolidación de datos secundarios o de la generación de indicadores propios. En general, se dispone con mayor o menor dificultad de datos de trayectorias educativas y de resultados de aprendizaje dados los relevamientos anuales de información educativa, y las evaluaciones estandarizadas provinciales y/o nacionales; sin embargo, no se cuenta con datos sobre la participación de las familias en las escuelas, y el clima de las instituciones tanto entre pares como con los estudiantes, datos que resultan cruciales para evaluar los resultados e impactos del programa.

A su vez, para una futura evaluación (ya sea de impacto o no) se realizan recomendaciones en términos de dimensiones, variables y preguntas de investigación.

- Incluir la dimensión del acompañamiento de los formadores, no solo desde la voz de los equipos escolares, sino desde el seguimiento detallado y sistemático de sus tareas: ¿cómo se organizan las visitas a las escuelas? ¿cuánto duran las visitas? ¿Qué tareas se realizan en las mismas? ¿Qué pasa si la visita no se puede realizar? ¿Qué registro/documentación se deja de la visita? ¿se hace un seguimiento o análisis de dicho registro?
- Indagar sobre los procesos de selección de cantidad de AEE, frecuencia y cobertura: ¿con qué criterios se planifica la implementación del programa en cada escuela? ¿El criterio proviene de la FMV o de las escuelas? ¿Qué aspectos se negocian y cuáles no?
- Realizar observaciones de las Comisiones Mixtas.
- Entrevistar una muestra de docentes que no están directamente involucrados en el programa (no implementan AEE).

VIII. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. Perfiles educativos [online]. 2015, vol.37, n.148, pp.172-190. ISSN 0185-2698.
- Álvarez-Álvarez, C., Guerra-Sánchez, S. Leer y dialogar: Investigación-acción de los inicios de una Tertulia Literaria Dialógica Dialógica en Educación Primaria. Revista de Pedagogía, vol. 37, no 100, 2016, pp. 229-247.
- Álvarez Álvarez, C. I. Puigdemívol Aguadé, I. (2014). When the community makes part into school: A case study on interactive groups, valued by its protagonists. Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado, 18 (3) (2014), pp. 239-253. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183COL3.pdf>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008) Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia
- Aubert, A. Molina, S. Shubert, T. Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. Learning, Culture and Social Interaction, 13 pp. 90-103, 10.1016/j.lcsi.2017.03.002.
- CAF (Banco de desarrollo de América Latina (2016). La evaluación de políticas. fundamentos conceptuales y analíticos. Serie Estado, Gestión Pública y Desarrollo en América Latina. Disponible en: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1008/Version%20Web%20Evaluacion%20de%20politicas%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cantero, A. Pantoja (2016) La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdeA) en la provincia de Jaén. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 20 (3) (2016), pp. 715-749
- CdeA, España. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito/tertulias_dialogicas Comunidades de Aprendizajes, España. (s.f.). Tertulias dialógicas. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito/tertulias_dialogicas
- Chocarro de Luis, E., Mollà Peña, S. (2017). Aportaciones de los grupos interactivos desde la perspectiva de estudiantes y voluntariado. Innovación Educativa, (27), 61-73. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4203>
- De Botton Fernández, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. Intangible Capital, ISSN-e 1697-9818, Vol. 11, Nº. 3, 2015 (Ejemplar dedicado a: De la innovación escolar a la transformación educativa: Teoría y práctica), págs. 350-371.
- D. Valero, D. Redondo-Sama, G. Elboj, C. (2018). Interactive groups for immigrant students: A factor for success in the path of immigrant students. International Journal of Inclusive Education, 22 (7) (2018), pp. 787-802, 10.1080/13603116.2017.1408712
- Díez Palomar, L. Rué Rosell, P. Garcia Wehrle, M (2010) Matemàtiques i grups interactius: Ensenyament i aprenentatge des del punt de vista de les interaccions Temps d'Educació, 38 (2010), pp. 135-151. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34489/1/581099.pdf>
- Domínguez Rodríguez, F.J (2018) Fundaments and features of an educational model of inclusion and quality: Learning Communities Espiral. Cuadernos del profesorado, 11 (22) (2018), pp. 28-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915>
- Elboj, C (2015) Clara, from the ghetto to the European parliament Qualitative Inquiry, 21 (10) (2015), pp. 879-885, 2015. <https://doi.org/10.1177/1077800415611695>
- Fernández Antón (2015) La creación de sentido en los grupos interactivos. Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación, 3 (1) (2015), pp. 75-80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v3i1.16>
- Flecha, A. (2012) Family education improves student's academic performance: Contributions from European research. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 3 (2) (2012), pp. 301-321. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.16>
- Flecha, R. (2015). Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe. Springer Publishing Company, Berlin (2015) ISBN 3319111760, 9783319111766

- Flecha, R. Soler, M. (2013) Communicative Methodology: Successful actions and dialogic democracy
- Garcia Yeste, R. Gairal Casadó, A. Gómez González (2018) Aprendo para que tú aprendas más: Contribuyendo a la mejora del sistema educativo a través de la formación de familiares en comunidades de Aprendizaje 32,3. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 93 (2018), pp. 47-60 Retrieved from:https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1543613288.pdf#page=48
- García-Carrión, R. Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics European Educational Research Journal, 14 (2), pp. 151-166. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1474904115571793>
- García-Carrión, R. et al., (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. Front. Psychol., Sec. Educational Psychology. Volume 11 - 2020 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- Girbés-Peco, S. Macías, F. Álvarez P (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences, 4 (1) (2015), pp. 88-116,2015). <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>
- Lopez de Aguilera, G. (2019). Developing school relevant language and literacy skills through dialogic literary gatherings. International Journal of Educational Psychology, 8 (1) (2019), pp. 51-71. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>
- Lopez de Aguilera, G. Torras-Gómez, E García-Carrión, R. Flecha, R (2020) The emergence of the language of desire toward nonviolent relationships during the dialogic literary gatherings Language and Education (2020). <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1801715>
- Malagón Moreno, J. D., González López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 22(4), 111–132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- MartínHocajo,M, Ríos González, O (2014) Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25 (2014), pp. 162-167. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34506>
- Molina Roldán, S. (2015). Alba, a Girl Who Successfully Overcomes Barriers of Intellectual Disability Through Dialogic Literary Gatherings. Qualitative Inquiry, 21(10), 927-933. <https://doi.org/10.1177/1077800415611690>
- Morlà-Folch, T. Renta Davids A., Padrós Cuxart, M. Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. Educational Research Review. Volume 37, November 2022, 100482. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Oramas, A. R. ., & Flecha, J. R. . (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a través de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. Articulando E Construido Saberes, 6. <https://doi.org/10.5216/racs.v6.67742>
- Ordóñez-Sierra, M. Rodríguez-Gallego, J. Rodríguez-Santero (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: Estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. Revista de Investigación Educativa, 35 (1) (2017), pp. 71-79. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/34489/1/581099.pdf>
- Ortega Palacios, I. Álvarez Álvarez C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: Estudio de caso de un centro educativo pionero. Educatio Siglo XXI, 33 (2). pp. 105-122, 10.6018/j/232711 Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions From Communicative Research Methods. Qualitative Inquiry, 20(7), 916-922. <https://doi.org/10.1177/10778004145372>
- Puigdel·lívols, I, Molina, S, Sabando,S, Petreñas C (2017) When community becomes an agent of educational support: communicative research on Learning Communities in Catalonia, Disability & Society, 32:7, 1065-1084. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1331835>
- Rekalde Rodríguez, M.. Vizcarra Morales, A.. Macazaga, M (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. Magis, 10 (21) (2018). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>

- Renta Davids, A. I., Aubert, A., Tierno García, J. M. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505.
- Roca, E. Gómez, A. Burgués, A. Luisa, transforming personal visions to ensure better education for all children. *Qualitative Inquiry*, 21 (10) (2015), pp. 843-850, 10.1177/1077800415614026
- Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach*. New York: Guilford Press.
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2022. Evaluación nacional de aprendizajes APRENDER. Resultados 2021. Provincia de Corrientes. Disponibles en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/07/informe_de_corrientes_julio2022.pdf
- Soler, M. Morlà-Folch, T. García-Carrión, R. Valls, R. (2020). Transforming rural education in Colombia through family participation: The case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 4. pp. 67-80, 10.4119/jsse-3251
- SUMMA (2023). Mapa de innovaciones educativas. Disponible en: <https://mapa.summaedu.org/comunidades-de-aprendizaje>
- Valls, R., Kyriakides L (2013) The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43 (1) (2013), pp. 17. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Villardón-Gallego, L, García-Carrión, R. Yáñez-Marquina, A. Estévez, L (2018) Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior *Sustainability*, 10 (2138) (2018). <https://doi.org/10.3390/>

