



INFORME FINAL¹

Evaluación del Programa PLaNEA en Tucumán

UNICEF - Argentina

Octubre de 2023

¹ Este documento introduce las recomendaciones al reporte de evaluación de PLANEa del Área de Evaluación Global de UNICEF enviado el 23/04/24.

ÍNDICE

Índice de Cuadros	4
Índice de Gráficos	4
Índice de Ilustraciones	4
1. Resumen Ejecutivo.....	5
2. Contexto y presentación del objeto de evaluación.....	9
2.1 Contexto del programa PLaNEA.....	9
2.2 Objeto de la evaluación	11
Programa PLaNEA	12
3. Propósito, Objetivos y Alcance de la Evaluación.....	14
4. Criterios y Preguntas de Evaluación	15
5. Metodología	17
5.1 Diseño general	17
5.2 Metodología para la estimación de impacto.....	18
Variables dependientes que se usaron para la evaluación de impacto.....	21
5.3 Muestra y participantes para la aplicación e instrumentos	23
Muestra para la administración de pruebas y cuestionarios.....	23
Participantes del estudio cualitativo	24
Entrevistas y Grupos Focales.....	24
Observación de aula y entrevistas a docentes observados/as.....	25
5.4 Instrumentos y procedimientos de recolección de información	25
5.5 Levantamiento de información en terreno.....	26
6. Limitaciones de la evaluación	28
6.1. Limitaciones asociadas al diseño de la evaluación.....	28
6.2 Limitaciones asociadas a la implementación de la evaluación.....	28
7. Consideraciones éticas.....	29
8. Hallazgos	29
8.1 Pertinencia	30
Pregunta 1: ¿En qué grado los objetivos y el diseño de PLaNEA responden a las necesidades, prioridades y a las políticas educativas del nivel secundario de Tucumán?	30
Pregunta 2: ¿En qué medida se adaptó el programa PLaNEA a las necesidades de la Provincia de Tucumán y los contextos de las escuelas?	32
8.2 Eficacia	36
Pregunta 1: ¿En qué medida se han implementado según lo planificado todos los componentes del Programa PLaNEA a nivel de sistema de gestión, de las escuelas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje?	40
Pregunta 2: ¿Cuáles son los facilitadores o factores de éxito de la implementación del programa?48	
Pregunta 3: ¿Cuáles han sido las principales barreras en la implementación del programa?....	50
Pregunta 4: ¿Cuál es la contribución que hace cada componente del programa al logro de sus objetivos según la percepción de los actores?	54
Pregunta 5: ¿En qué medida en las escuelas PLaNEA se evidencian mejores resultados intermedios?	57
8.3 Eficiencia.....	60
Pregunta 1: ¿Se han utilizado los recursos (humanos, materiales, y de tiempo) comprometidos en los distintos componentes del programa, de manera óptima para alcanzar sus resultados?.....	60
Pregunta 2: ¿Qué estrategias se han desarrollado para asegurar la eficiencia del programa?..	61
8.4 Sostenibilidad.....	63

Pregunta 1: ¿En qué medida está incorporado el modelo PLaNEA en las políticas de la Provincia de Tucumán dirigidas al nivel secundario y en las prácticas de las escuelas?.....	63
Pregunta 2: ¿En qué medida los componentes de PLaNEA (institucionales, de gestión y de aula) serían sostenibles en las escuelas luego de retirado el acompañamiento de Unicef?	66
Pregunta 3: ¿En qué medida el programa PLaNEA es escalable a otras escuelas de la Provincia de Tucumán y/o a otras Provincias?.....	68
8.5 Coherencia.....	69
Pregunta 1: ¿En qué medida el programa se ha alineado con los compromisos asumidos con la Provincia de Tucumán?	69
Pregunta 2: ¿En qué medida el programa PLaNEA es compatible o se complementa con otras intervenciones desarrolladas en la Provincia en el nivel secundario? ¿En qué medida PLaNEA es compatible con otras intervenciones de UNICEF en Tucumán? ¿Es PLaNEA redundante o complementaria (ej. respecto de los objetivos abordados)?	72
Pregunta 3: ¿En qué medida las intervenciones de PLaNEA son consistentes con el enfoque de género?73	
8.6 Impacto.....	74
Pregunta 1: Desde el comienzo de la implementación del programa PLaNEA (2018), ¿Qué efectos se observan en las trayectorias escolares de los estudiantes?	75
Pregunta 2: ¿En qué medida las escuelas PLaNEA evidencian mejores desempeños en aprendizajes básicos y desarrollo de habilidades transferibles en los estudiantes?	77
Pregunta 3: ¿En qué medida el modelo PLaNEA ha contribuido a la reducción de las brechas de inequidad vinculadas a las trayectorias y los aprendizajes?	77
Fuente: Aprender 2017.....	77
Pregunta 4: ¿Se identifican impactos no previstos, positivos o negativos, como consecuencia de la implementación del modelo PLaNEA en las escuelas?	78
9. Conclusiones y síntesis de resultados.....	79
10. Lecciones aprendidas	82
11. Recomendaciones	83
Recomendaciones dirigidas a UNICEF Argentina.....	83
Recomendaciones dirigidas a la Provincia de Tucumán	85
Recomendaciones dirigidas a los equipos directivos de las escuelas	86
12. Referencias Bibliográficas	88
13. Anexos	90

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Variables dependientes Trayectoria	20
Cuadro 2. Variables dependientes Aprendizajes y Habilidades transferibles	21
Cuadro 3. Muestra para pruebas y cuestionarios.	22
Cuadro 4. Técnica por actor.	23
Cuadro 5. Instrumentos evaluativos PLaNEA.	24
Cuadro 6. Síntesis de participación por instrumento.	25
Cuadro 7. Resumen del nivel de implementación por componente.	37
Cuadro 8. Aspectos de desempeño docente levantados en proceso de observación de aula.	42
Cuadro 9. Tipos de retroalimentación levantadas en proceso de observación de aula y revisión de evidencias.	46
Cuadro 10. Síntesis de Resultados Intermedios.	57
Cuadro 11. Nivel de avance en incorporación de prácticas y sostenibilidad a nivel Provincial.	63
Cuadro 12. Compromisos adquiridos por la Provincia y su nivel de cumplimiento	71
Cuadro 13. Programas presentes en escuelas de Tucumán, según reporte de actores.	72
Cuadro 14. Resultados estimaciones variables de trayectorias escolares.	76

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Respuesta de estudiantes a pregunta “¿Han realizado las siguientes actividades en tu clase?”	41
Gráfico 2. Respuestas de docentes PLaNEA (N=180) a pregunta “Según su experiencia con PLaNEA, señale cuáles de los siguientes componentes son clave o esenciales para que el programa logre sus objetivos: mejorar aprendizajes y habilidades transversales de los y las estudiantes, mejorar sus trayectorias y evitar el abandono escolar.”	54
Gráfico 3. Brechas de género en Lenguaje y Matemáticas escuelas públicas provincia Tucumán.	78

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Diagrama de organismos y actores involucrados en PLaNEA	12
Ilustración 2. Etapas metodología estimación de impacto	17

1. Resumen Ejecutivo

Durante el año 2022, y a solicitud de UNICEF Argentina, el centro de Medición de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC) realizó la evaluación del programa PLaNEA desarrollado en escuelas secundarias públicas de la Provincia de Tucumán. Dicho programa busca una transformación de las escuelas secundarias, mediante un nuevo modelo pedagógico y diversas estrategias cuyo propósito último es garantizar mayor inclusión, calidad en los aprendizajes y desarrollo de habilidades claves para la vida, como también la terminalidad del nivel para todos los y las estudiantes. Para lograrlo, PLaNEA contempla recursos, componentes y acciones en los distintos niveles del sistema desde el de gestión Provincial hasta el aula, pasando por la formación de redes y capacitación de directores de escuela y docentes.

La evaluación tiene como objetivo valorar la pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, coherencia e impacto del programa bajo los enfoques de equidad, derechos humanos con énfasis en igualdad de género durante el período 2018-2022. A través de sus hallazgos y conclusiones, se busca dar recomendaciones al organismo responsable de su diseño y financiamiento, como es UNICEF - Argentina, al Ministerio de Educación de Tucumán, como responsables de su implementación y seguimiento en la provincia, además de proporcionar retroalimentación a las escuelas, sus directivos y docentes, como responsables de la implementación y coordinación de su gestión y del despliegue de las prácticas pedagógicas en las aulas.

Para evaluar el programa se optó por un diseño mixto combinando técnicas de recopilación y análisis de información cualitativas y cuantitativas. Para la evaluación de impacto se eligió a las 16 escuelas que comenzaron con PLaNEA en la Provincia durante el año 2018 y se seleccionó a un grupo de 16 escuelas control que tuvieran características similares a ellas² a cuyos estudiantes de 4° y 5° de secundaria se aplicaron pruebas para medir resultados de aprendizaje, cuestionarios para evaluar una habilidad transferible y también para obtener información sobre su experiencia en la escuela. Adicionalmente, se definió una muestra de docentes y directores para responder cuestionarios especialmente diseñados para este proceso. Para profundizar a través de estrategias cualitativas, se definió una submuestra de 6 escuelas de PLaNEA donde se hizo entrevistas a los directores y grupos focales a estudiantes y docentes. Finalmente, lo anterior se complementó con un estudio en profundidad que consideró entrevistar y observar las prácticas de aula de 8 docentes y analizar las producciones de sus estudiantes. Todo lo anterior implicó diseñar instrumentos de recolección de información (pruebas, cuestionarios, pautas de entrevista y de grupos focales y rúbricas de observación de aula), para cubrir las dimensiones y preguntas de evaluación de este estudio.

Principales hallazgos

Los principales resultados del proceso evaluativo reflejan que PLaNEA es atingente y aborda los problemas y necesidades de la educación secundaria de la Provincia y del país, y que su diseño se fundó en un cuidadoso diagnóstico de ellas, buscando impactar sistémicamente en todos los niveles necesarios para generar los cambios que se propone. Asimismo, los hallazgos de la evaluación indican que se trata de un programa que se ha adaptado al contexto de la Provincia en tanto contó con mecanismos para recibir retroalimentación e incorporar cambios importantes a partir de esta. Junto con ello, también se constató que PLaNEA se ancló en una política previa implementada en la Provincia, las Escuelas de Nuevo Formato, lo que claramente favoreció su pertinencia para el contexto y también reflejó su voluntad de ser coherente y hacer sinergia con otros programas y políticas de la Provincia.

Otro aspecto positivo es el elevado compromiso y alta valoración que reportan todos los actores involucrados en PLaNEA, destacándose sobre todo su propuesta pedagógica. Este alto nivel de motivación sin duda aporta con una base propicia para la continuidad y sostenibilidad del programa en la Provincia.

Como se ha señalado, el programa supone una transformación de la escuela secundaria en sus múltiples niveles: desde el nivel institucional y de política Provincial hasta el de prácticas en el aula. La complejidad de este modelo donde los componentes están muy

² La selección se hizo a través de la metodología cuasi experimental de Propensity Score Matching.

concatenados entre sí, supuso enfrentar ritmos distintos de implementación para algunos de ellos lo que impactó en otros. Por ejemplo, la asignación de un mayor número de horas profesionales a las escuelas del programa, para facilitar que pudieran implementar el modelo pedagógico, se ha logrado, pero más lentamente de lo esperado, lo que a su vez incide en el ritmo con que es posible profundizar los cambios propuestos a nivel de aula.

El núcleo pedagógico del programa (el Aprendizaje Basado en Proyectos y Evaluación Formativa) es el componente más valorado y al cual los actores atribuyen mayor potencial, además de presentar un buen nivel de implementación (los proyectos diseñados se utilizan en la enseñanza, se verifica seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y menos frecuencia de estrategias tradicionales de evaluación de aprendizajes). Sin embargo, este componente no ha estado exento de algunas dificultades, pues su implementación no alcanza los niveles a los que se aspiraba y es disímil entre aulas y asignaturas, pues un 40% de los docentes PLaNEA encuestados reporta utilizar esta metodología en menos de la mitad de sus clases³ siendo mayor la cifra de implementación en Lengua que en Matemática según el reporte de los estudiantes. Los involucrados reportan además una importante brecha entre el nivel de aprendizajes previos que requieren los proyectos como piso (por ejemplo, en lectoescritura), y el nivel que un grupo importante de estudiantes presenta, lo que implica un desafío para los docentes y el riesgo de debilitar su pertinencia como propuesta pedagógica. Finalmente, las observaciones de las prácticas de aula y las entrevistas a los docentes sugieren que se está dando escasa atención y monitoreo del aprendizaje individual, y que el énfasis en la evaluación formativa y en el trabajo grupal parece interpretarse como un vuelco a la valoración exclusiva de actitudes (ej. colaboración, esfuerzo, completar las tareas) en desmedro del logro de las metas de aprendizaje.

Respecto de la evaluación de impacto, los resultados obtenidos de las pruebas de aprendizaje en Lectura y Matemáticas, así como el análisis de las trayectorias de los estudiantes, no permitieron arribar a evidencia sólida respecto del impacto esperado del programa en las dimensiones referidas. En efecto, el ejercicio enfrentó distintas limitaciones que impiden considerar estos resultados como concluyentes. Las restricciones de datos disponibles no permitieron lograr un balance adecuado entre la muestra tratada y la de control a nivel de estudiantes. Además, durante la evaluación se obtuvo información que revela que los docentes transfieren las prácticas implementadas en las escuelas PLaNEA a las otras escuelas en las que trabajan, lo que cuestiona la distinción taxativa entre escuelas ‘tratadas’ y ‘no tratadas’ (o control) y podría ayudar a comprender las escasas diferencias encontradas entre ambos grupos en varios de los resultados intermedios. Por otra parte, las políticas generales de promoción escolar introducidas durante y después de la Pandemia, tuvieron un efecto sobre indicadores de trayectoria, que hacen indistinguible los esfuerzos de PLaNEA por fomentar trayectorias más continuas y reducir la repitencia de las medidas generales adoptadas a partir de 2020. Finalmente, la interrupción e intermitencia del programa durante 2020 y 2021, significaron que la exposición de los estudiantes a este fue mucho menor que la prevista y necesaria para evaluar sus resultados en las variables que se busca impactar⁴.

En el cuerpo de este informe se presentan los ejercicios estadísticos realizados cuyos hallazgos deben ser interpretados atentos a estas restricciones.

En suma, a juicio del equipo evaluador, PLaNEA es un programa bien diseñado y muy completo, atingente a las necesidades de la educación secundaria en la Provincia y el país, que en Tucumán logró comprometer y conectar con sus actores en sus distintos estamentos, que presenta logros en la implementación de sus distintos componentes y ha conseguido instalar un monitoreo de dicha

³ Este porcentaje incluye también a docentes que declaran utilizar la metodología muy ocasionalmente y no utilizarla y considera tanto docentes del ciclo orientado como del ciclo básico. Al revisar el dato desagregado por Ciclo, se observa que son los docentes de Ciclo Orientado aquellos que utilizan menos esta metodología (56,7%). En el caso de docentes de Ciclo Básico y aquellos que hacen tanto Ciclo Básico como Orientado, un tercio de los respondientes reporta utilizar esta metodología en menos de la mitad de las clases o de manera ocasional o, de plano, no utilizarla. Para ver respuestas pormenorizadas, revisar Anexo 14.

⁴ Al indagarse sobre el nivel de implementación durante la Pandemia, se reporta que, si bien la impresión de cuadernillos y materiales para estudiantes ayudó al trabajo durante el confinamiento, no más de la mitad de los estudiantes declara haber recibido dicho material, sin observarse diferencias importantes en la distribución de las respuestas de los y las estudiantes para 4° y 5° de secundaria. Una cifra similar reporta que sus docentes hicieron seguimiento de sus actividades o les pidieron que entregaran las tareas completas. Esto revela una importante interrupción del programa y de los proyectos en aula que además por la naturaleza de su metodología, descansan en la interacción y el trabajo grupal de los estudiantes. Para ver respuestas pormenorizadas, revisar Anexo 14.

implementación. Esta implementación, sin embargo, no ha alcanzado aun la madurez ni ha tenido la suficiente extensión como para que su potencial se haya desplegado suficientemente para hacer una valoración de su impacto en los aprendizajes o trayectorias escolares.

Lecciones aprendidas

A partir de esta evaluación, surgen algunos aprendizajes que pueden ser generalizables al contexto de las escuelas Secundarias de Argentina. Estas son:

- El acierto de contar con un modelo sistémico que se implemente de manera colaborativa, donde las transformaciones no sólo se intencionen a nivel de aula, sino que también a nivel de gestión de la escuela y de la política Provincial.
- Promover la formación de capacidades en todos los niveles del sistema, favoreciendo con ello la profundización de los cambios.
- Lograr una mayor concentración horaria de las y los docentes, para contar con mayor tiempo de permanencia en las escuelas y, facilitar espacios de colaboración y coordinación.
- Para futuras evaluaciones del programa, metodológicamente se recomienda realizar análisis complementarios a partir de los datos levantados en las pruebas nacionales, tales como APRENDER 2022, que son censales y cuentan con instrumentos comparables entre años.

Recomendaciones

A continuación, se presentan las recomendaciones que se desprenden de la evaluación, algunas de ellas dirigidas a UNICEF Argentina, otras para la Provincia de Tucumán y finalmente para los equipos directivos de las escuelas. Estas son:

Recomendaciones para UNICEF Argentina:

- Sustener el modelo sistémico de intervención de PLaNEA que abarca desde la gestión provincial hasta el aula, pasando por los equipos directivos de las escuelas y los apoyos brindados a los estudiantes.
- Mantener y afianzar el modelo de trabajo colaborativo como estrategia para el fortalecimiento de capacidades en todos los niveles de intervención del programa.
- En el diseño del programa incorporar y explicitar un modelo secuencial de su implementación (estructurado por etapas flexibles), incluyendo una fase inicial de diagnóstico de las condiciones de entrada en cada escuela (nivel de aprendizaje de los estudiantes, equipamiento tecnológico y conectividad, dedicación horaria de los docentes de las asignaturas troncales) para adecuar la estrategia y favorecer su pertinencia al contexto y realidad de cada una de ellas. En una segunda etapa se puede desplegar el programa comenzando por los componentes más viables según cada escuela, para luego dar lugar a una etapa de mayor autonomía que permita que los esfuerzos y recursos puedan concentrarse en las escuelas que van ingresando a PLaNEA.
- Sustener la asistencia técnica para avanzar con mayor celeridad en la política de ampliación de las horas de permanencia de los docentes y directivos en las escuelas. Esto es sumamente relevante en tanto una mayor concentración horaria de los docentes permite dar mayor continuidad y profundidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de facilitar espacios de colaboración y coordinación entre las y los docentes.
- Mantener el apoyo a la disposición de recursos pedagógicos para el aula en las escuelas PLaNEA priorizadas en el programa de cooperación en la provincia de Tucumán y adaptar o desarrollar materiales PLaNEA complementarios para escuelas en las que haya estudiantes con rezagos importantes de aprendizaje, en particular en sus habilidades de lectoescritura.
- Reorientar los dispositivos de seguimiento actuales para que el monitoreo y el acompañamiento de las prácticas pedagógicas profundicen en la implementación del núcleo pedagógico a nivel de aula.

- Fortalecer el modelo de evaluación de aprendizajes⁵ articulándolo con la necesidad de certificar y calificar el nivel de logro individual, y promover a través de las redes, la comprensión de este por parte de las y los docentes, sobre todo en lo referente a focalizar mayor atención en los aprendizajes curriculares y en las expectativas de logro de las y los estudiantes. Para ello se recomienda enriquecer los materiales disponibles para los docentes en materia de evaluación de aprendizajes⁶ y revisar las orientaciones sobre evaluación que se presentan en los proyectos.

Recomendaciones para la provincia de Tucumán:

- Implementar un sistema de diagnóstico aplicable por los propios docentes con el fin de identificar brechas en los niveles de aprendizaje de los estudiantes que ingresan a secundaria de las escuelas PLaNEA y generar estrategias para fortalecer las habilidades de matemática y lectoescritura en caso de ser necesario⁷.
- Profundizar, a través de los asesores pedagógicos el sistema de monitoreo y seguimiento de la implementación en aula, especialmente del núcleo pedagógico, e implementar un modelo de capacitación que distinga entre docentes que recién ingresan al programa y los que ya tienen más años de experiencia implementando.
- Articular de manera explícita el modelo de evaluación que promueve PLaNEA con el régimen de calificación existente en la Provincia.
- Sustener y ampliar los esfuerzos por concentrar horarios de los docentes en las escuelas.
- Generar una gestión más eficiente y coordinada de las diferentes actividades con los docentes, incluyendo sus capacitaciones, de modo que se resguarde el tiempo destinado al aprendizaje.
- Evitar la rotación de los equipos técnicos y profesionales que realizan el acompañamiento de las escuelas PLaNEA, y de esta manera velar por la eficiencia en la ejecución y proteger así la inversión que la Provincia ha realizado formándolos y especializándolos.

Recomendaciones para los equipos directivos de las escuelas:

- Sustener las redes de conducción y en el caso de las escuelas que llevan más tiempo, utilizarlas como un espacio para generar soluciones colectivamente, por ejemplo, para fortalecer el seguimiento de trayectorias escolares que es uno de los componentes con más bajo nivel de implementación.
- Integrar un modelo de acompañamiento y retroalimentación a las y los docentes.

Más detalles sobre las recomendaciones en el último capítulo de este reporte.

⁵ En las capacitaciones incluir ilustraciones de desempeños bien logrados de producciones de los estudiantes, clasificados según los niveles de las rúbricas, articular explícitamente la evaluación formativa y la calificación orientando cómo calificar el aprendizaje individual en un contexto de trabajo grupal, ejemplificar prácticas de retroalimentación para las actividades de los proyectos, etc.

⁶ Por ejemplo, ilustraciones del nivel de desempeño que se espera de los estudiantes en sus producciones a través de ejemplos escritos o en material audiovisual categorizados de acuerdo a las rúbricas, orientaciones y ejemplos respecto de cómo evaluar y calificar el desempeño individual en el contexto del trabajo grupal.

⁷ Es aconsejable que esto se complemente con evaluaciones más tempranas en tercero o cuarto de primaria, con el fin de prevenir el rezago.

2. Contexto y presentación del objeto de evaluación

2.1 Contexto del programa PLaNEA

El derecho a la educación se encuentra inscrito en los cimientos de Ley Nacional de Educación (Ley 26.206) Argentina, así como en diferentes instrumentos internacionales de la agenda educativa global. Los Objetivos de Educación Para Todos (Dakar, 2000), Objetivo de Desarrollo del Milenio nº2 (ODM, Naciones Unidas, 2000), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) orientan la agenda de los países hacia el cumplimiento del derecho a la educación. Los ODS 2030 en su objetivo de desarrollo para la educación (ODS4) pone énfasis en la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida⁸. Ello representa un amplio marco para el logro de la inclusión y el desarrollo de medidas para combatir cualquier tipo de desigualdad haciendo foco en las poblaciones más desfavorecidas. En este contexto se inserta la cooperación de UNICEF en el sector de la educación en Argentina que considera el Marco Estratégico de Cooperación de las Naciones Unidas para el Desarrollo (MECNUD) para 2016-2020, así como con el Marco estratégico de cooperación de las Naciones Unidas para el desarrollo sostenible de Argentina 2021-2025 y se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos como metas globales por las Naciones Unidas. Asimismo, se enmarca en las leyes nacionales vigentes Acordes con el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño y del derecho a la educación.

Bajo este marco, desde el año 2017 la Oficina de UNICEF en Argentina impulsa el desarrollo de un modelo pedagógico (PLaNEA) de educación secundaria regular para adolescentes de contextos urbanos que garantice mayor inclusión, calidad en los aprendizajes y la terminalidad del nivel a todos los adolescentes, principalmente a aquellos pertenecientes a los sectores más vulnerables.

Durante los últimos años se han verificado importantes avances normativos en Argentina para promover el ejercicio efectivo del derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. En coherencia con los diferentes instrumentos internacionales de la agenda educativa global⁹, el derecho a la educación se encuentra inscrito en los cimientos de la Ley Nacional de Educación Argentina sancionada en 2006 (Ley 26.206) y se han adoptado una serie de convenios internacionales y sancionado leyes para garantizar el derecho a la educación. Ejemplos de esto son la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, niñas y adolescentes; el Convenio 169 de la OIT, como también la Ley 26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y del Trabajo Adolescente (UNICEF-FLACSO, 2020).

La mencionada Ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) proporciona el marco normativo para garantizar una educación de calidad y promover la equidad en todo el territorio, superando la fragmentación y desigualdad que se evidencia tanto en la oferta, como en los procesos y los resultados educativos. Esta ley reestablece la estructura de niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior), algunos de los cuales habían sido modificados por legislación anterior. Asimismo, agrega tres años a la escolaridad obligatoria, que alcanza 14 años. La sanción de la Ley de Financiamiento Educativo (2005) marcó un punto de inflexión al establecer el umbral de inversión mínima en el sector educativo del país. La misma delimitó un progresivo incremento de los recursos para alcanzar la inversión del 6% del PIB en educación, ciencia y tecnología en el año 2010 y, posteriormente, la LEN estipuló que, una vez alcanzada la meta, el presupuesto conjunto del Estado nacional y las jurisdicciones provinciales destinado exclusivamente a educación, no podría ser inferior a 6% del PIB (excluyendo ciencia y tecnología) (Claus & Bucciarelli, 2020). A pesar de estos avances, aún existen grandes desafíos, ya que aun cuando las tasas de escolarización a nivel nacional son elevadas, los problemas en la oferta, las trayectorias y los aprendizajes alcanzados en la educación obligatoria revelan una brecha entre lo que señalan leyes, políticas y programas y los resultados alcanzados (UNICEF-FLACSO, 2020).

⁸ Para mayor detalle, consultar Anexo 20.

⁹ Los Objetivos de Educación Para Todos (Dakar, 2000), Objetivo de Desarrollo del Milenio nº2 (ODM, Naciones Unidas, 2000), y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) orientan la agenda de los países hacia el cumplimiento del derecho a la educación. Los ODS 2030 en su objetivo de desarrollo para la educación (ODS4) ponen énfasis en la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.

En el nivel secundario, asisten a la escuela cerca de 4 millones de adolescentes, y las tasas de asistencia superan el 80% en ambos ciclos (básico y orientado). Sin embargo, 3 de cada 10 estudiantes transitan su escolaridad con sobreedad y esto se debe en gran parte a que han repetido años anteriores o a interrupciones durante su trayectoria escolar previa¹⁰.

Según lo declarado en los Términos de Referencia de la evaluación PLaNEA que se reporta en este documento, al momento de la implementación del programa, las trayectorias escolares en el nivel secundario tienen una dinámica diferente en cada ciclo. En el ciclo básico se advierte una importancia relativa mayor en los indicadores de repitencia con respecto a los de abandono (11,6% vs. 8,4%, respectivamente), mientras que en el ciclo orientado el abandono es superior a la repitencia (14,5% vs. 6,4%, respectivamente) (DINIEE, 2017). Por otro lado, el paso por la escuela no asegura haber logrado las habilidades y conocimientos esperados: 7 de cada 10 estudiantes del último año de la secundaria no alcanzan o superan los saberes básicos estipulados en las evaluaciones nacionales en Matemática y casi la mitad no lo hace en Lengua (MECCYT, 2017). Estas cifras que se mantienen en 2019 para Matemática y en el caso de Lengua, 4 de cada 10 estudiantes no logra ni supera el nivel satisfactorio¹¹. Además, de acuerdo con datos del censo de 2010, cerca de 500.000 chicos y chicas están fuera de la escuela y menos de la mitad de los adolescentes de una cohorte que ingresa a la secundaria logra completarla (45%)¹². Factores extraescolares como el bajo nivel socioeducativo del hogar, la pertenencia a un hogar indígena y/o migrante y factores escolares vinculados a los modelos pedagógicos, la disparidad de recursos, las condiciones materiales y profesionales con las que cuentan las escuelas en distintos contextos territoriales, afectan las trayectorias escolares de niños, niñas y adolescentes e impactan en el ejercicio de su derecho a la educación.

Según datos de UNICEF en 2012: el 14% de los adolescentes de 15 a 17 años no completaron la secundaria porque debieron ingresar al mercado laboral; el 8,8%, por dificultades económicas para sostener la cursada, comprar libros y pagar el transporte; el 10%, por una situación de embarazo o de cuidado de algún hermano o hijo. Un 29,6% de jóvenes afirmaron haber abandonado la escuela por no considerarla necesaria o por no gustarle. De acuerdo a esta publicación (UNICEF-FLACSO, 2020) entre las razones que explican esta situación, se encuentran: la organización de materias por disciplina, que plantea conocimientos de forma fragmentada y dificulta la construcción de aprendizajes profundos; los contenidos que en muchos casos resultan descontextualizados y las estrategias de enseñanza que suelen centrarse en la repetición de información sin promover un procesamiento activo por parte de los estudiantes.

En la provincia de Tucumán, la educación de los y las adolescentes enfrenta grandes desafíos, especialmente en los contextos más vulnerables. El programa PLANEA priorizó acompañar a escuelas que se encontraran en este tipo de contextos. La información estadística disponible indica que si bien la educación secundaria es obligatoria desde 2006, de acuerdo al Relevamiento Anual 2011-2020, la matrícula de la provincia de Tucumán ha disminuido un 20% desde 2011 a 2020. En el caso de las escuelas estatales, se observa que la matrícula de los últimos años de la secundaria es sistemáticamente inferior que los primeros años. Esta misma situación se repite en las escuelas PLANEA (Ver Anexo 13), mostrando grandes barreras de los estudiantes para completar el nivel. Aunque la provincia de Tucumán tiene menor porcentaje de deserción que el promedio del país, las escuelas del sector estatal de Tucumán se encuentran por sobre el promedio de la provincia. Los resultados de los operativos de aprendizajes indican que en la provincia se observan bajos resultados en lengua y matemáticas. En la prueba APRENDER del año 2017, previa al desarrollo del programa PLANEA, los resultados de la provincia en Lengua dieron cuenta que los resultados de los niveles “Básico” y “Por debajo del nivel Básico” fueron mayores que los resultados a nivel nacional¹³. Un 37,8% de los estudiantes del último año de nivel socioeconómico (NSE) bajo tienen un desempeño satisfactorio o avanzado en Lengua, mientras que un 77,8% de los jóvenes de NSE alto alcanzan estos niveles; en el caso del NSE medio, un 56,1% de los jóvenes alcanzan estos niveles¹⁴. En matemáticas, sólo un 7,9% de los/as jóvenes de NSE bajo logran un desempeño satisfactorio o avanzado, en contraste con el 19,7% de los jóvenes de NSE medio y un 46,5% de los jóvenes de NSE alto¹⁵. Los jóvenes que nunca han repetido de curso en Secundaria tienen un mejor desempeño en Lengua y Matemáticas respecto de aquellos jóvenes

10 <https://data.educacion.gob.ar/reporte-indicadores.php>

11 https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf

12 Censo 2010, INDEC - Argentina

13 APRENDER 2017: Informe de Resultados Tucumán. 6° año Secundaria, p. 31. Políticas provinciales para transformar la escuela Secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI, p. 61.

14 APRENDER 2017: Informe de Resultados Tucumán. 6° año Secundaria, p. 38.

15 APRENDER 2017: Informe de Resultados Tucumán. 6° año Secundaria, p. 39.

que han repetido una o más veces. Asimismo, los jóvenes de NSE bajo son quienes tienen una mayor proporción de repitencias¹⁶. Por otro lado, las investigaciones advierten que uno de los motivos de abandono de la escuela secundaria es la falta de interés: En la Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia (UNICEF, 2013) se consulta por los motivos de abandono escolar entre la población de 15 a 17 años que dejó de asistir a la escuela. En relación con esta pregunta, un 29,6% de los/as encuestados/as señaló “que no consideran necesario o no les gusta el colegio”¹⁷. De acuerdo al examen APRENDER de 2017 en Tucumán, un 71% de los jóvenes percibe un clima escolar “medio”, mientras que sólo un 13% de ellos percibe un clima escolar positivo¹⁸. En términos de género, se percibe una diferencia sistemática en las escuelas estatales cuando analizamos el género por nivel. Para todos los años se observa que mientras más grande es el nivel analizado, menor es el porcentaje de matrícula masculina, indicando que el género podría ser una variable muy relevante a la hora de analizar las causas de sobreedad, repitencia y deserción. A diferencia que en otros países de la región, las mujeres en el nivel secundario tienen a tener mejores indicadores de trayectorias que sus pares hombres, mejores resultados de aprendizajes en lengua y peores en matemáticas. Esto se observa a nivel nacional y provincial en la misma tendencia. En Lengua, vemos que en los establecimientos estatales de Tucumán, las mujeres suelen tener puntajes ligeramente mayores a los de los hombres. Esta tendencia se revierte para las escuelas PLaNEA, donde son los hombres los que, para ambos años, superan significativamente en desempeño a las mujeres. En matemáticas, vemos consistentemente que las mujeres tienen peor puntaje que los hombres. Además, vemos generalmente una tendencia a la baja en el tiempo, tanto para mujeres como para hombres. En las escuelas PLaNEA, existe una diferencia significativa según género: las mujeres de estas escuelas han mejorado su puntaje en el período, mientras que los hombres lo han disminuido.

En el Anexo 13 se pueden consultar en detalle una serie de estadísticas descriptivas sobre las escuelas secundarias de la Provincia de Tucumán, lo cual entrega una visión global sobre los titulares de derechos de PLaNEA y sus necesidades, dando cuenta de que estas escuelas se insertan en un contexto de vulnerabilidad social alto, con indicadores de trayectoria y aprendizajes por debajo de la media estatal de la provincia de Tucumán. Los establecimientos estatales de la provincia tienen un nivel de vulnerabilidad mayor que el promedio de Tucumán, el cual ha además aumentado en el período 2017-2019 (tanto para el sector urbano como para el rural). Dentro de los establecimientos estatales, el sector rural es significativamente más vulnerable. Los establecimientos PLaNEA son también más vulnerables que el promedio de los establecimientos estatales, pero son menos vulnerables que los estatales rurales. En las escuelas PLaNEA, también se ha visto un aumento en el nivel de vulnerabilidad en el período 2017 y 2019. Los datos presentados dan cuenta de los desafíos que presentan los sistemas educativos para asegurar el cumplimiento de una educación de calidad para todos los y las adolescentes en 2030. En el marco del Objetivo de desarrollo número 4 que establece metas de desarrollo en educación, UNICEF apoya a los gobiernos nacionales y provinciales en Argentina para lograr cumplimentar la metas comprometidas¹⁹.

2.2 Objeto de la evaluación

Dado el contexto descrito en el apartado anterior, el año 2017 UNICEF Argentina diseñó, junto a un grupo de reconocidos pedagogos y especialistas del campo educativo, el modelo PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes, una iniciativa que promueve la asistencia técnica y el fortalecimiento de capacidades institucionales para acelerar el proceso de transformación del nivel secundario. PLaNEA busca contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico de educación secundaria regular para adolescentes que garantice mayor inclusión, calidad en los aprendizajes, favorezca el desarrollo de habilidades claves para la vida y la terminalidad del nivel de todos los y las adolescentes. Para ello, PLaNEA busca acompañar las gestiones educativas provinciales en la transformación de la escuela secundaria.

¹⁶ APRENDER 2017: Informe de Resultados Tucumán. 6° año Secundaria, p. 68.

¹⁷ Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria, p. 23.

¹⁸ APRENDER 2017: Informe de Resultados Tucumán. 6° año Secundaria, p. 84.

¹⁹ Para más información sobre ODS 2030 y el trabajo de Naciones Unidas en Argentina ver <https://argentina.un.org/es/sdgs>

El Programa PLaNEA y el grado en que sus objetivos se han logrado hasta 2022 en la Provincia de Tucumán en que se comenzó su implementación, es el objeto de la evaluación que se sintetiza en este informe.

Programa PLaNEA

Los objetivos generales de programa PLaNEA son:

- i) Garantizar más y mejores oportunidades educativas desarrollando innovaciones en las formas de enseñar y aprender y asegurando el bienestar de los y las adolescentes en la escuela.
- ii) Brindar asistencia técnica a los gobiernos provinciales para desarrollar una educación secundaria inclusiva y de calidad que forme a los y las adolescentes en saberes y capacidades críticas para su vida en el SXXI.

PLaNEA busca que todos(as) los(as) adolescentes, desarrollen saberes y capacidades fundamentales en las áreas curriculares troncales y habilidades transferibles tales como capacidades de aprendizaje y metacognición, habilidades para la ciudadanía activa, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva. Para ello, propone la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de problemas auténticos y que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes. Asimismo, promueve la alfabetización digital y la enseñanza de programación para preparar a los estudiantes para el mundo digital. El modelo integra de manera transversal en sus contenidos, estrategias y modelos de participación, el enfoque de derechos humanos y género. Atentos a la no discriminación, promoción de la inclusión educativa de todos y todas los y las adolescentes. El programa promueve una mirada atenta en todas sus acciones a cerrar las brechas de desigualdad de género y el desarrollo integral de los y las adolescentes.

Este modelo contempla la planificación y puesta en marcha de un conjunto de iniciativas y actividades institucionales y de gestión, que contribuyen al fin último del cambio propuesto en las escuelas y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula. El programa se focaliza en el primer ciclo de la escuela secundaria con el objeto de consolidar el desarrollo de saberes y habilidades claves para avanzar en la trayectoria educativa en el nivel, distinguiendo 3 niveles de intervención con sus respectivos componentes:

(i) Nivel de Sistema y gestión:

- Apoyo técnico y financiero y cooperación con los equipos ministeriales en su gestión.
- Adecuación de normativas. Impulso de cambios en la organización del trabajo docente, el uso de los espacios y tiempos escolares, el seguimiento a las trayectorias escolares y la revisión de los criterios de evaluación, promoción y acreditación.

(ii) Nivel Institución-Escuela:

- Trabajo en Red: red de equipos de conducción (directores, supervisores, asesores pedagógicos). Los equipos directivos de las escuelas PLaNEA se reúnen mensualmente para encontrar soluciones a problemas comunes vinculados con la gestión institucional y la implementación de PLaNEA en cada una de las escuelas.
- Elaboración de documentos para la reflexión y el cambio. La red de conducción elabora documentos específicos que sirven como guía para la implementación del cambio en las escuelas.
- Entre pares (docentes). Los docentes de cada escuela realizan actividades recreativas, culturales o de formación para fomentar el trabajo en equipo y el sentido de pertenencia a la comunidad escolar.
- Yo me proyecto (estudiantes). Los estudiantes de cada escuela realizan actividades de participación estudiantil para proveer condiciones para el trabajo colaborativo y la pertenencia institucional al mismo tiempo que potenciar la voz de los adolescentes.
- Asesoría y acompañamiento pedagógico a las escuelas. Equipos técnicos que asisten a las escuelas PLaNEA en la adaptación y adecuación al cambio.
- Asesorías integrales en salud adolescente: se propone como un espacio de escucha y consulta para los estudiantes de la escuela, a cargo de referentes de salud local o de la institución. Las asesorías se desarrollan durante el horario escolar a través de encuentros individuales o grupales.

iii) Nivel Procesos de Enseñanza-Aprendizaje:

- Red de docentes. Los docentes PLaNEA cuentan con materiales específicos para cada una de las áreas disciplinares troncales para implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos. Periódicamente se reúnen para conocer el material y formarse en el enfoque pedagógico y de evaluación formativa del programa. A su vez, paulatinamente, un grupo de docentes asume tareas de diseño de los proyectos.
- Aprendizaje basado en proyectos. Se diseñan proyectos específicos para el trabajo en el aula de cada una de las áreas curriculares en las que se focaliza PLaNEA.
- Consejero Estudiantil. Esta figura busca proporcionar una forma de atención individualizada a la población estudiantil con el fin de lograr que los adolescentes que van a la escuela secundaria permanezcan a lo largo de todo el trayecto formativo.
- Taller de aprendizaje: taller sobre estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Se ofrece a los estudiantes actividades que les permitan consolidar su rol como aprendices; abordar de manera colaborativa el trabajo escolar; y aprender a buscar, sistematizar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes.
- Tecnología. Reconversión de los contenidos del currículum de la materia para priorizar la alfabetización digital, enseñanza y aprendizajes de saberes básicos del mundo digital e introducción a saberes de las ciencias de la computación y la programación. Fortalecimiento de la formación de los docentes a cargo.
- Consejo de evaluación inter docente (CEI). Un grupo de docentes de la escuela se reúne al finalizar cada trimestre para analizar la situación integral de los alumnos, especialmente los que tienen notas bajas²⁰.

El programa PLANEa se desarrolla en la provincia de Tucumán, bajo el liderazgo de la Dirección del Nivel Secundaria del Ministerio de Educación de Tucumán. UNICEF, junto a otras organizaciones implementadoras acompaña la implementación del programa. UNICEF ha participado del diseño de la iniciativa, llevando la propuesta denominada PLANEa, Nueva escuela para adolescentes, que fue contextualizada en función de las disposiciones de la provincia y los antecedentes en la provincia. UNICEF brinda asistencia técnica al equipo técnico del nivel secundario y apoyo financiero para el desarrollo de acciones de formación docentes y de directivos. Estos componentes, se desarrollan junto a otras tres organizaciones: FLACSO Argentina, quien lidera la formación de formadores para acompañamiento a la Red de equipos de conducción y docentes, Fundación Sadosky, quien acompaña el diseño del Currículum de la materia tecnología, y la formación complementaria de los docentes en enseñanza de habilidades digitales y computación. América Solidaria, la organización que brinda asistencia y formación a docentes para el desarrollo de acciones de bienestar y promoción de habilidades transferibles para la vida. Como destinatarios de las intervenciones propuestas se puede identificar tres actores: a nivel de la gestión: el equipo técnico de la Dirección de nivel secundario y supervisores, a nivel de las escuelas: los equipos de conducción (directivos, vicedirectores y asesores pedagógicos) y los profesores de las áreas específicas (matemáticas, lengua y literatura, ciencias sociales, y ciencias naturales y tecnología). Finalmente, los estudiantes del ciclo básico y el ciclo orientado de las escuelas son destinatarios últimos de los cambios implementados a través de las acciones de los directivos y profesores en las escuelas (Ver Teoría del Cambio del programa).

La siguiente figura, muestra un esquema de las partes interesadas, o distintos actores involucrados en las distintas fases del Programa PLaNEa:

²⁰ Mayor información relacionada al Programa PLaNEa en: <https://www.unicef.org/argentina/media/10166/file/Planea-disenio-fundamentos.pdf>

Ilustración 1. Diagrama de organismos y actores involucrados en PLaNEA



Fuente: Elaboración propia.

3. Propósito, Objetivos y Alcance de la Evaluación

Según lo establecido en los Términos de Referencia para la evaluación de PLaNEA (en adelante, TdR) el propósito central de la evaluación es medir los efectos del programa en la apropiación de aprendizajes troncales y en el desarrollo de habilidades transferibles en los y las estudiantes de las escuelas PLaNEA, así como en sus trayectorias escolares²¹.

Los objetivos específicos de la evaluación son los siguientes:

- Determinar el nivel de contribución percibida de los distintos componentes del programa para el logro de los objetivos de PLaNEA.
- Identificar el impacto del programa en indicadores de trayectoria escolar, en los aprendizajes (lengua y matemática) y en el desarrollo de una habilidad transferible (Aprender a aprender).
- Valorar el modelo de intervención PLaNEA de UNICEF en cuanto a su pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y coherencia.

²¹ Evaluar el programa considerando los criterios de pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, coherencia e impacto bajo los enfoques de equidad, derechos humanos con énfasis en la niñez y adolescencia e igualdad de género durante el período 2018-2022.

- Recabar las percepciones y juicios de valor sobre el programa de parte de directivos, docentes y estudiantes.
- Identificar las lecciones aprendidas y buenas prácticas, así como condiciones necesarias para ampliar la escala o replicar exitosamente el programa en otras Provincias (factores subyacentes).
- Formular recomendaciones accionables dirigidas a mejorar el diseño, el impacto y el potencial de sostenibilidad del programa o su impacto a nivel nacional.

En relación con el alcance de la evaluación, cabe señalar que PLaNEA se implementó en su fase inicial en 16 escuelas el año 2018, pasando a implementarse en 80 escuelas el año 2022 en que se realizó la evaluación. La evaluación se focalizó en las 16 escuelas de la primera cohorte del programa (2018) en Tucumán, debido a que este primer grupo de escuelas contaban con mayor exposición al programa que las demás, haciendo posible valorar la intervención y sus resultados. Además, estas escuelas han finalizado con la implementación de PLaNEA durante los primeros tres años que conforman el ciclo básico de la escuela secundaria, y -a diferencia de las escuelas que se incorporaron posteriormente - pudieron implementar el modelo de forma presencial durante 2018 y 2019.

Cabe señalar que, en el período evaluado (2018-2022), se incluyen los dos años de pandemia de COVID-19, que implicó una interrupción total de la presencialidad escolar en 2020 y una modalidad de presencialidad progresiva en la Provincia de Tucumán durante el 2021. En el 2do semestre del 2021 se fue avanzando hacia una mayor presencialidad y, entre octubre y diciembre, hacia la presencialidad plena. Lo anterior fue considerado como parte del contexto en el cual se ha implementado el programa, y se revisó la capacidad de éste para adaptarse a este complejo escenario. La evaluación contempló los distintos componentes o líneas de acción del programa, sin embargo, fue excluido de la medición de impacto el componente de tecnología o alfabetización digital por razones de factibilidad. En cuanto a las habilidades transferibles, solo fue incluida una de ellas (aprender a aprender) en la evaluación de los resultados finales (impacto).

Por último, en relación con el alcance geográfico de la evaluación, ésta se concentró en la Provincia de Tucumán, sin considerar las versiones del programa que han sido implementadas en otras Provincias de Argentina²².

La evaluación informará a los destinatarios directos: autoridades educativas del ministerio de Educación de la provincia, en particular a la ministra/o de educación, secretarios de educación y autoridades y equipos técnicos de la dirección del nivel secundario. Asimismo, se espera los resultados sean presentados a los funcionarios de nivel intermedio – supervisores y territoriales de la gestión y a los equipos de conducción y profesores de las escuelas que implementan el programa. Adicionalmente, se espera que esta evaluación, informe sobre las lecciones aprendidas en distintos espacios técnicos y académicos a las autoridades nacionales y provinciales que avanzan como Tucumán en procesos de transformación de la escuela secundaria en Argentina.

4. Criterios y Preguntas de Evaluación

El marco conceptual que orienta el diseño de la evaluación del programa se estructura en torno a seis de los criterios evaluativos propuestos por el OCDE-DAC²³, a saber: pertinencia, coherencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad, e impacto. De modo transversal y en consonancia con los lineamientos de UNICEF, también se consideran los derechos humanos con énfasis en la niñez y adolescencia, los enfoques de equidad, y de igualdad de género (UNICEF, 2021).

A continuación, se definen estos criterios en coherencia con lo que establece UNICEF en los Términos de Referencia de esta evaluación, incluyendo algunas precisiones adicionales.

²² PLaNEA se implementa desde el año 2020 en la provincia de Chaco y desde el año 2022 en Córdoba.

²³ OCDE, (2019). Mejores criterios para una mejor evaluación: Definiciones revisadas de los criterios de evaluación y principios para su utilización. <https://www.oecd.org/development/evaluation/Criterios-evaluacion-ES.pdf>

- **Pertinencia/Relevancia:** El grado en que los objetivos y el diseño de PLaNEA responden a las necesidades, las políticas y las prioridades de los beneficiarios y del Ministerio de Educación de Tucumán. Asimismo, el grado en que los resultados y estrategias atienden a las prioridades y necesidades educativas de los estudiantes del nivel secundario, y tienen presente las expectativas, intereses y el respeto por las diferencias culturales, sociales y la perspectiva de género sobre todo de aquellos más excluidos y marginados.
- **Coherencia:** Medida en que el programa integra de forma transversal el enfoque de derechos, de igualdad de género y equidad entre grupos de población; como también los resultados y estrategias de intervención son coherentes y complementarias con otras intervenciones.
- **Efectividad/Eficacia:** El grado en el que PLaNEA ha logrado sus objetivos intermedios y obtenido sus resultados.
- **Eficiencia:** Medida en que los productos y/o resultados se lograron con las estrategias desarrolladas a través del modelo PLaNEA y con los recursos disponibles, optimizando y teniendo en cuenta la integralidad y articulación entre los niveles vinculados (institucional, áulico).
- **Impacto:** Medida en que la intervención ha generado efectos significativos, positivos o negativos, intencionados o no.
- **Sostenibilidad:** medida en que el programa desarrolla capacidades y transforma de modo estable las prácticas en los niveles de aula, institución y de política educativa Provincial. Asimismo, en este criterio se incluye la escalabilidad del programa, entendida como la medida en que su diseño permite o favorece su expansión y por ende un impacto mayor.

A continuación, se presenta una síntesis de la matriz de evaluación, que incluye las preguntas evaluativas abordadas para cada criterio. La matriz completa aprobada por la contraparte de UNICEF - Argentina, se puede consultar en Anexo 1.

Criterio	Preguntas de evaluación
1. Pertinencia	1.1 ¿En qué grado los objetivos y el diseño de PLaNEA responden a las necesidades, prioridades y a las políticas educativas del nivel secundario de Tucumán?
	1.3 ¿En qué medida se adaptó el programa PLaNEA a las necesidades de la Provincia de Tucumán y los contextos de las escuelas?
2. Eficacia	2.1 ¿En qué medida se han implementado según lo planificado todos los componentes del Programa PLaNEA a nivel de sistema de gestión, de las escuelas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje?
	2.2 ¿Cuál es la contribución que hace cada componente del programa al logro de sus objetivos según la percepción de los actores?
	2.3. ¿En qué medida en las escuelas PLaNEA se evidencian mejores resultados intermedios tales como sentido de pertenencia de los estudiantes a la institución, motivación escolar, preocupación de los docentes por el bienestar de los estudiantes y expectativas respecto de sus capacidades, prácticas evaluativas, etc?
	2.4 ¿Cuáles han sido las principales barreras en la implementación del programa y sus acciones?
	2.5 ¿Cuáles son los facilitadores o factores de éxito del programa?
3. Eficiencia	3.1 ¿Se han utilizado los recursos (humanos, materiales, de tiempo) comprometidos en los distintos componentes del programa, de manera óptima para alcanzar sus resultados?
	3.2 ¿Qué estrategias se han desarrollado para asegurar la eficiencia del programa?
4. Sostenibilidad	4.1 ¿En qué medida está incorporado el modelo PLaNEA en las políticas de la Provincia de Tucumán dirigidas al nivel secundario?
	4.2 ¿En qué medida los componentes de PLaNEA (institucionales, de gestión y de aula) serán sostenibles en las escuelas luego de retirado el acompañamiento de Unicef?
	4.3 ¿En qué medida el programa PLaNEA es escalable a otras escuelas de la Provincia de Tucumán y/o a otras Provincias?
5. Coherencia	5.1. ¿En qué medida el programa se alinea con los compromisos asumidos con la Provincia de Tucumán?
	5.2 ¿En qué medida el programa PLaNEA es compatible o se complementa con otras intervenciones desarrolladas en la Provincia en el nivel secundario? ¿En qué medida el programa PLaNEA es compatible con otras intervenciones de UNICEF en Tucumán? ¿es PLaNEA redundante o complementario (ej. respecto de los objetivos abordados)?
	5.3. ¿En qué medida las intervenciones de PLaNEA son consistentes con el enfoque de género?
6. Impacto	6.1 Desde la implementación del programa PLaNEA (2018), ¿Qué efectos se observan en las trayectorias escolares de los estudiantes?

	6.2 ¿En qué medida las escuelas PLaNEA evidencian mejores desempeños en aprendizajes básicos y desarrollo de habilidades transferibles en los estudiantes?
	6.3 ¿En qué medida el modelo PLaNEA ha contribuido a la reducción de las brechas de equidad vinculadas a las trayectorias y los aprendizajes?
	6.4 ¿Se identifican impactos no previstos, positivos o negativos, como consecuencia de la implementación del modelo PLaNEA en las escuelas?

Fuente: Elaboración propia.

Esta matriz fue clave para orientar el proceso de evaluación del programa, la elaboración de los instrumentos de recolección de datos y los posteriores análisis de toda la información. También dio luces sobre los distintos elementos que se debían integrar al momento de hacer la triangulación de la información considerada, con el fin de que el equipo evaluador pudiera sistematizar los hallazgos para cada criterio evaluado, así como generar sugerencias y recomendaciones para retroalimentar la implementación y el diseño de PLaNEA.

Se ha indicado al inicio de esta sección que se considerarán de modo transversal los enfoques de equidad, y de igualdad de género. Cabe señalar que PLaNEA no contempla acciones específicas o focalizadas para grupos de interés como migrantes, chicas o chicos que pudieran resultar desaventajados por su género, estudiantes con necesidades educativas especiales o pueblos originarios. Por este motivo, esta evaluación no pretende identificar el eventual impacto del programa para estos grupos específicos, sino más bien hacer una descripción general de los resultados según algunas de estas variables.

5. Metodología

5.1 Diseño general

Para la evaluación del programa se optó por un diseño mixto en que se combinan enfoques y técnicas cuantitativas y cualitativas de recopilación y análisis de la información, con el propósito de enriquecer y profundizar la interpretación de los resultados, de validar (o triangular) los hallazgos en los puntos en que haya diferentes fuentes de información, y también de incorporar la perspectiva de los actores (Bamberger, 2012).

La evaluación se focalizó en las 16 escuelas de Tucumán en las cuales PLaNEA se inició el 2018²⁴, y en particular, en la cohorte de estudiantes que a la fecha de la evaluación (2022) cursaban el 4^{to} y 5^{to} año de secundaria, puesto que se trataba del grupo (de escuelas y de estudiantes) que había tenido mayor tiempo de exposición al programa²⁵.

Para la evaluación de impacto recurrió a un diseño cuasi experimental (Gertler, Martinez, Premand, Rawlings, & Vermeersch, 2016) para lo que seleccionó una muestra comparable de 16 escuelas de la Provincia de Tucumán (en adelante grupo control) que a la fecha de la evaluación no han participado de PLaNEA. Se consideraron indicadores de resultados (i) los puntajes de los estudiantes de las 16 escuelas PLaNEA y del grupo control en pruebas de lectura y matemática (aprendizajes en áreas troncales); (ii) los puntajes de los estudiantes en una escala de autorreporte para una habilidad transferible (Aprender a aprender), como también (iii) indicadores de trayectoria referidos a sobreedad, abandono, repitencia y asistencia. El análisis de datos de la evaluación del impacto del programa en estos resultados finales es eminentemente cuantitativo, y se detalla más adelante.

Para los resultados intermedios, se utilizó la Teoría de Cambio del programa como marco que guía la medición de ellos²⁶ y se recolectó información a través de cuestionarios para distintos actores de las escuelas (estudiantes, docentes y directores). Estos cuestionarios

²⁴ Este conjunto de escuelas en la Provincia se ha denominado “grupo impulsor”.

²⁵ Aquellas que se incorporaron a PLaNEA con posterioridad al 2019 han tenido una experiencia extremadamente limitada de este, debido a la interrupción de las clases presenciales provocada por la pandemia de COVID 19 en los años 2020 y 2021.

²⁶ Ver Teoría de Cambio en Anexo 2. La Teoría de Cambio fue elaborada participativamente entre UNICEF y la Provincia con antelación al desarrollo de esta evaluación.

indagaron, para ambos grupos de escuelas, en dimensiones consideradas de resultados intermedios del programa²⁷ tales como la metodología de enseñanza utilizada por los docentes, las prácticas de evaluación de aprendizajes, el clima de relaciones, la motivación escolar, el sentido de pertenencia de los(as) estudiantes, y las expectativas de los docentes en relación con sus estudiantes. Específicamente para el grupo de escuelas PLaNEA, estos cuestionarios además recogieron la percepción que tienen distintos actores del programa y de su implementación. Esto con el fin de conocer su perspectiva respecto de los criterios de pertinencia, eficiencia, eficacia, coherencia, y sostenibilidad.

Como parte del componente cualitativo de esta evaluación, se realizó una revisión y sistematización de documentos y normativas asociadas al programa²⁸ y se implementaron técnicas tales como entrevistas a directivos, grupos focales con docentes y estudiantes en una submuestra de 6 escuelas PLaNEA²⁹ buscando con ello profundizar y conocer mejor las experiencias que están a la base de los procesos de implementación, permitiendo así que distintas voces tomen parte en la evaluación de la calidad del programa. Adicionalmente, se entrevistó a 8 docentes de escuelas del grupo impulsor de PLaNEA y se observó las prácticas de aula en el ciclo básico (primero de secundaria), además de analizar los trabajos desarrollados por los estudiantes de dichos docentes.

Debido a las restricciones de tiempo, el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas de recopilación y análisis de información fueron concurrentes, pues tanto el trabajo de campo para entrevistas, grupos focales, cuestionarios y pruebas se realizó de manera simultánea, al igual que el análisis de la información y de los datos. Por su parte, la observación de aula y entrevistas individuales a los docentes se realizó hacia fin de año, para maximizar la familiaridad de estudiantes de primer año de secundaria con la metodología de trabajo por proyectos y las probabilidades de que hubieran completado los trabajos finales. En las siguientes secciones se explica en mayor detalle cada componente de la metodología.

Por último, se incorporó un enfoque de derechos humanos y de género a lo largo de todo el proceso evaluativo, en la definición de los criterios y preguntas de evaluación, en la metodología (elaboración de las pruebas de aprendizaje, en los cuestionarios para estudiantes, en la selección y conformación de los grupos focales) y en el posterior análisis de los datos y resultados. Específicamente en la conformación de los grupos focales de estudiantes se procuró una participación igualitaria de hombres y mujeres y se analizó la brecha de aprendizajes por género. Como se ha señalado anteriormente tener presente que el programa PLaNEA no desarrolla estrategias focalizadas ni específicas en términos de enfoque de género o de distintas minorías. En este sentido las consideraciones respecto de estos enfoques (DDHH y género) son transversales y no objetivos específicos del programa en su implementación en las escuelas.

5.2 Metodología para la estimación de impacto

Dado que no era posible hacer comparaciones del tipo PRE-POST de las mismas variables en dos momentos del tiempo, para esta evaluación se realizó una sola medición de corte transversal de variables dependientes e independientes, es decir, se usó una metodología cuasi experimental, seleccionando una muestra de control, de escuelas no intervenidas por PLaNEA.

Una limitación relevante de esta evaluación es que no se contó con datos individualizados de estudiantes en 2017 (año previo al inicio de la intervención). De haberse contado con datos individuales habría sido posible elegir a las escuelas de control cuya composición de estudiantes en 2017 era la más similar a la de las 16 escuelas PLaNEA para ese mismo año, sin limitarse solo a la comparación de sus indicadores promedio. Dado lo anterior, se recurrió a una metodología de selección de la muestra de control que contempló dos etapas, cada una de las cuales requirió una estimación por separado. En la primera, se seleccionó 16 escuelas de control (pues sí podemos identificar hoy las escuelas que eran similares a las 16 escuelas PLaNEA en 2017). En una segunda etapa, luego de aplicar en 2022 los instrumentos de medición a todos los estudiantes de 4° y 5° en las escuelas elegidas en la etapa 1 (lo que permitió contar con

²⁷ Los resultados finales e intermedios de PLaNEA a ser evaluados fueron desprendidos desde la Teoría de Cambio del programa presentada en el Anexo 2.

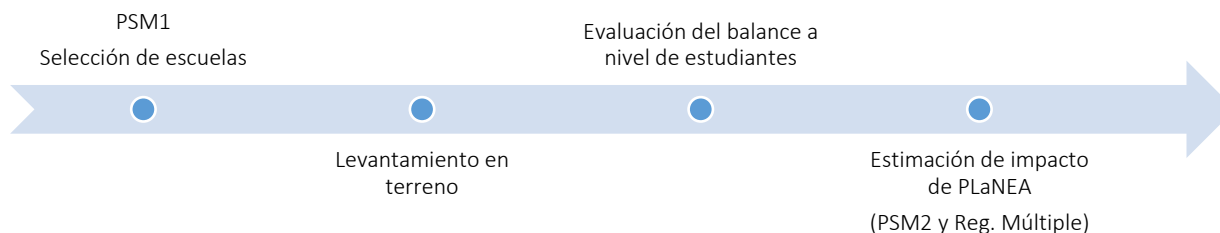
²⁸ Los documentos y normativas que fueron revisados se detallan en el Anexo 3.

²⁹ La selección de estas escuelas se realizó a través de una consulta a actores clave de la Provincia involucrados en la coordinación e implementación de PLaNEA buscando profundizar en escuelas percibidas como de alta y menor adherencia al programa.

los datos individuales de ellos) se debió seleccionar el grupo de control a nivel de estudiantes. En cada una de estas dos etapas se evaluó el balance entre el grupo control y el tratado.

La siguiente ilustración resume la metodología de selección de las muestras y estimación de impacto en dos etapas.

Ilustración 2. Etapas metodología estimación de impacto



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se detalla cada una de estas etapas:

1) Etapa 1: Selección de escuelas para el grupo control (PSM1)

Se trabajó con las 16 escuelas que fueron las primeras en implementar el modelo PLaNEA, y se seleccionó a otras 16 escuelas para el grupo de control. La decisión de considerar las 16 escuelas del primer grupo que ingresa a PLaNEA en 2018 obedece a los siguientes motivos:

- Las escuelas de la cohorte 2018 son las que tienen mayor tiempo de exposición al programa, por lo que se espera un mayor efecto del mismo (Efecto Mínimo Detectable).
- Si se trabajara con distintas cohortes se estaría estudiando el efecto de dos o más tratamientos distintos, considerando que cada cohorte ha enfrentado desafíos específicos y ha tenido distintos tiempos de exposición al programa.

Las 16 escuelas del grupo de control se seleccionaron en base a la técnica de Propensity Score Matching (PSM) y usando los mejores datos disponibles. Así, se estimó un puntaje de Propensity Score (PS) para cada una de las 16 escuelas PLaNEA y para todas las escuelas estatales secundarias con secundaria completa de Tucumán que no fueron parte de PLaNEA el 2018 ni en ninguno de los años posteriores. El Propensity Score se define como la probabilidad condicional de una escuela de ser tratada (Khandker, Koowal, & Samal, 2009), dadas las características de la misma. Es un valor que va entre 0 y 1, y para su construcción, se utilizan características o variables de la escuela. Para ello fue necesario, en primer lugar, definir dichas variables, comenzando por una serie de ellas a modo de hipótesis, para luego ir evaluando qué modelo tenía mejor ajuste y cuáles eran las características que resultaban estadísticamente significativas. Se analizaron las variables disponibles en las bases de datos del Relevamiento Anual (período 2011-2017) y de la aplicación de APRENDER del año 2017³⁰ para determinar las variables que mejor definieran el Propensity Score³¹. Para determinar la mejor forma funcional de la función de Propensity Score, se analizaron modelos Probit y Logit, usando el criterio de Akaike-Schwartz para elegir aquel con mejor ajuste. De esta iteración de variables, se obtiene finalmente un modelo de propensity score (en este informe, nos referimos a este ejercicio como “PSM1”, para diferenciarlo de otras estimaciones hechas en una segunda etapa, en las que también se usa la técnica de Propensity Score Matching). Dicha metodología es la que mejor logra modelar la participación en PLaNEA, utilizando variables que teóricamente presentan mayor consistencia (i.e. variables asociadas a abandono, rendimiento escolar, etc.) y mejor nivel de balance entre grupo tratado y de control, con la información de la que se dispone.

De este ejercicio “PSM1” se obtuvo como resultado 16 escuelas de control, con valores similares en las variables elegidas para hacer el ejercicio (es decir, escuelas donde los valores de estas variables no presentaban diferencias estadísticamente significativas con las de

³⁰ La técnica de Propensity Score demanda que la elección se haga en base a variables previas al tratamiento.

³¹ Usando criterios como la prueba t, test F de ajuste global y bondad de ajuste R².

las escuelas del grupo impulsor). Es importante señalar que, si bien este modelo fue el que logró el mejor ajuste frente a otras alternativas, el tamaño de muestra (32 establecimientos), impide testear con certeza la calidad del emparejamiento en esta primera etapa, pues es improbable encontrar diferencias estadísticamente significativas. Este desbalance entre los grupos se evidenció en:

- La distribución del Propensity Score en las escuelas tratadas es distinta a la de las escuelas de control: Si bien encontramos un área de soporte común (es decir, que en los grupos de tratamiento y de control existen escuelas con valores iguales o similares de PS (Khandker, Koowal, & Samal, 2009), la forma de este PS es muy disímil y con una distribución discontinua.
- El punto anterior se acentúa al analizar los indicadores B y R de Rubin, los cuales evidencian un desbalance post emparejamiento. Dichos indicadores proveen una medida objetiva sobre qué tan distintas son las distribuciones (ver más detalle en Anexo 4). Sin embargo, a pesar de la mala evaluación de este indicador, fue el mejor ajuste posible con el tamaño de muestra disponible.
- Aunque no se encuentran diferencias estadísticamente significativas para las variables usadas en el modelo “PSM1” para escuelas tratadas y de control, se debe señalar que, como se dijo anteriormente, con una muestra de 32 escuelas, es probable no encontrar diferencias estadísticas, por el bajo poder estadístico de la comparación.

En el Anexo 4, se presentan en detalle los procedimientos realizados para la determinación del grupo de escuelas control, así como el resultado de éstos, es decir, el grupo control encontrado, los reemplazos realizados, y por último, las escuelas tratadas y controles finales en que se centró evaluación de PLaNEA para la aplicación de los instrumentos.

Como conclusión, la selección de escuelas en esta primera etapa se hizo con una muestra final de 32 escuelas y con una técnica de Propensity Score Matching (“PSM1”). Si bien no se logró un emparejamiento de calidad (evidenciado, por ejemplo, en los indicadores B y R de Rubin), este ejercicio sigue resultando en la mejor alternativa posible con la información que estaba disponible. Por este motivo, se esperaba lograr un balance más adecuado de las muestras con posterioridad a la aplicación en terreno, utilizando datos individuales de los estudiantes que se recogerían en esa oportunidad.

2) Etapa 2: Estimación cuasi experimental de impacto

En la primera etapa, el ejercicio PSM1 fue diseñado para elegir *escuelas* similares (y no estudiantes) en base a información del año 2017. Sin embargo, aunque las escuelas seleccionadas hayan sido similares entre ambos grupos, ello no garantiza que los estudiantes de dichas escuelas sean similares entre sí. Al comparar los datos de los estudiantes (recogidos en 2022) al interior de las escuelas, se observan desbalances importantes entre los grupos de estudiantes de las escuelas de tratamiento y control. Este hecho solo se pudo corroborar luego de contar con los datos de quienes finalmente participaron del terreno en 2022.

Por esta razón, esta segunda etapa tenía por objeto conseguir una muestra de control a nivel de estudiantes, que lograra adecuados estándares de balance para poder realizar inferencias causales al comparar los resultados de los grupos de tratamiento y control estimando así el impacto del programa. Para ello se decidió usar distintas formas de estimación de impacto, para verificar la consistencia de los resultados, a saber, (a) un segundo ejercicio de Propensity Score Matching (que llamaremos “PSM2”) y (b) regresiones múltiples con efectos aleatorios.

(a) Propensity Score Matching (PSM2)

Al contar con microdatos individuales de estudiantes de ambos grupos a partir del terreno de 2022, es posible hacer un segundo ejercicio de Propensity Score Matching, con el objetivo de elegir dos subconjuntos de estudiantes de las escuelas de tratamiento y control que sean lo más parecidos posible; o bien, seleccionar a todos y todas las estudiantes de ambos grupos de escuelas, y asignarles mayor peso a los más similares entre sí, para comparar sus resultados.

La selección del subconjunto de estudiantes a comparar se realizó con un modelo “PSM2”, que selecciona variables relevantes desde un punto de vista teórico (variables que la literatura indica que se relacionan con los resultados en trayectorias escolares y logros de aprendizaje). Dichas variables fueron acordadas con la contraparte de UNICEF de la evaluación, y el detalle se presenta en el Anexo 5 (PSM2). La configuración final de los grupos de tratamiento y control depende también, del método de emparejamiento de los grupos que se usa (una vez que se han definido propensity scores para cada estudiante). Para dar robustez al ejercicio, se usaron tres métodos de emparejamiento distintos: Vecino más cercano; Kernel y IPW (Inverse Probability Weight). Vecino más cercano deja afuera a aquellos estudiantes con valores de PS muy alejados del resto (es decir, aquellos a quienes no se les pudo encontrar una o más

“parejas”). Kernel y IPW usan a todas las personas de la muestra, pero les asigna menor peso en la comparación a las personas con PS muy distinto del resto.

Los métodos de PSM permiten controlar de forma precisa por variables observables. Sin embargo, es necesario considerar dos requisitos de estos métodos, que podrían considerarse limitaciones. Uno de ellos es que sólo se deben usar variables de control previas a la implementación de PLaNEA (variables 2017). Un segundo es que, dado que PLaNEA es un programa que se implementa a nivel de escuela, se debe usar un mismo modelo, aunque queramos evaluar diferentes variables dependientes.

(b) Regresiones múltiples con efectos aleatorios.

El objetivo de incorporar este método es poder hacer regresiones que incluyan variables posteriores a 2017, variables a nivel individual (las cuales sólo tenemos disponibles a partir de 2022 que es cuando conocemos en definitiva los estudiantes participan del levantamiento de datos) y también definir modelos distintos para distintas variables dependientes. El efecto aleatorio se añade para controlar por la correlación intraclase que existe cuando los tratamientos ocurren a nivel de establecimiento (cada una de estas regresiones se detallan en el Anexo 6). Con este método, se recurre a todos los estudiantes de la muestra, pero pueden perderse observaciones si se controla por variables que no estén disponibles para todos los estudiantes.

De los métodos planteados, sólo los de PSM- Kernel y PSM-IPW usan ponderaciones, pues, como se señaló previamente, se le asigna a las observaciones un peso relativo dentro de la muestra, dependiendo de qué tan similares son las observaciones del grupo de control a las del grupo de tratamiento. En los métodos de vecino más cercano y en las regresiones múltiples, todas las observaciones pesan lo mismo.

En general, ninguno de los dos métodos utilizados logró balancear completamente las muestras: Los indicadores de calidad del método “PSM 2” no fueron suficientes, pues no se logró que los promedios entre ambos grupos – tratamiento y control – fuesen iguales en variables clave, ni se logró que los Propensity Score tuvieran una distribución similar. Por otro lado, las regresiones múltiples no permiten establecer con certeza que los desbalances iniciales fueron eliminados. Así, ningún método es satisfactorio por sí mismo, lo que implica que los resultados de esta evaluación no permiten hacer atribuciones de causalidad.

El detalle sobre el balance de las muestras de estudiantes del grupo de escuelas de tratamiento y control se presenta en Anexo 7.

Variables dependientes que se usaron para la evaluación de impacto

De acuerdo con el outcome expresado en la teoría de cambio del programa³², se desea evaluar el cumplimiento de trayectorias y el logro de aprendizajes. Así, las variables dependientes se operacionalizaron de la siguiente manera:

- **Trayectoria**

Dado que levantamos información de las escuelas en 2022, sólo observamos a quienes no abandonaron la escuela. Por lo tanto, en términos de trayectoria, los estudiantes que estaban en 2022 en 4° y 5° de secundaria en una escuela pueden pertenecer a 3 grupos:

- A. Estaban en la misma escuela cuando empezó el programa, sin haber repetido ningún curso, y estaban en 1º de secundaria en 2018 en el caso de estudiantes que en 2022 están en 5°, y en 1° de secundaria en 2019 si son estudiantes que están en 4° en 2022.
- B. Estaban en la misma escuela cuando empezó el programa, pero repitieron niveles en el período, y estaban en niveles superiores a los establecidos en el acápite anterior. Es decir, los estudiantes que hoy están en 5°, estaban en niveles superiores a 1° en 2018. Los estudiantes que hoy están en 4°, estaban en niveles superiores a 1º en 2019.
- C. No estaban en la misma escuela cuando empezó el programa (2018).

Bajo los supuestos de la teoría de cambio del programa, un impacto esperado del mismo sería que en el grupo de escuelas PLaNEA la proporción del grupo A fuese mayor a la proporción del grupo B, en comparación a las escuelas del grupo de control.

³² “Todos y todas las adolescentes acceden a una escuela secundaria del siglo XXI adaptada a sus necesidades y entorno, que habilita trayectorias escolares que garantizan que todas/os finalizan el nivel, formados para aprender de forma continua, para poder ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mercado de trabajo, definir su propio proyecto de vida y contribuir a construir una sociedad más justa”.

Cuadro 1. Variables dependientes Trayectoria

Variable	Definición
Trayectoria óptima (y_{1ij})	Del universo de estudiantes que está en 4º o en 5º de secundaria en un establecimiento (y ha estado toda la secundaria en el mismo establecimiento), y_{1ij} es una variable a nivel de estudiante i , que está en una escuela j , que toma el valor de 1 si la persona ha mantenido una trayectoria sin repitencias ni atrasos durante la secundaria, y 0 si no. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para estudiantes de 5º sec. En 2022, son aquellos que en 2018-2022 están en el mismo establecimiento, y en 2018 estaban en 1º sec. ▪ Para estudiantes de 4º sec. En 2022, son aquellos que en 2019-2022 están en el mismo establecimiento, y en 2019 estaban en 1º sec.
Trayectoria subóptima (y_{2ij})	Del universo de estudiantes que está en 4º o en 5º de secundaria en un establecimiento (y ha estado toda la secundaria en el mismo establecimiento), y_{2ij} es una variable a nivel de estudiante i , que está en una escuela j , que toma el valor de 1 si la persona se ha mantenido en el período 2018-2022 asistiendo a la escuela (independiente de si ha repetido niveles o no), y 0 si no ³³ .
Repitencia en 1er ciclo secundario (y_{3ij})	Del universo de estudiantes que está en 4º o en 5º de secundaria en un establecimiento (y ha estado toda la secundaria en el mismo establecimiento), y_{3ij} es una variable a nivel de estudiante i , que está en una escuela j , que toma el valor de 1 si la persona declara haber repetido algún curso en el primer ciclo de secundaria.
Repitencia en 2do ciclo secundario (y_{4ij})	Del universo de estudiantes que está en 4º o en 5º de secundaria en un establecimiento (y ha estado toda la secundaria en el mismo establecimiento), y_{4ij} es una variable a nivel de estudiante i , que está en una escuela j , que toma el valor de 1 si la persona declara haber repetido algún curso en el primer ciclo de secundaria.
Sobreedad (y_{5ij})	Del universo de estudiantes que está en 4º o en 5º de secundaria en un establecimiento (y ha estado toda la secundaria en el mismo establecimiento), y_{5ij} es una variable a nivel de estudiante i , que está en una escuela j , que toma el valor de 1 si: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Para estudiantes de 5º sec. la persona tiene 19 o más años. ▪ Para estudiantes de 4º sec. la persona tiene 18 o más años
Estudiante con baja inasistencia (y_{6ij})	Del universo de estudiantes que está en 4º o en 5º de secundaria en un establecimiento (y ha estado toda la secundaria en el mismo), y_{6ij} es una variable a nivel de estudiante i , que está en una escuela j , que toma el valor de 1 si la persona declara haber faltado dos días o menos días a la escuela desde el fin de las vacaciones de invierno en el cuestionario del estudiante aplicado a fines del mes de septiembre del 2022.

Fuente: Elaboración propia

- **Aprendizajes y Habilidades transferibles**

Respecto del aprendizaje y habilidades para el siglo XXI, se proponen las siguientes variables dependientes que son aproximaciones o “variables proxies” de las mencionadas en la teoría de cambio (indicadores de output o de resultados finales).

Cuadro 2. Variables dependientes Aprendizajes y Habilidades transferibles

Variable	Definición
Aprendizajes	
Lectura (y_{7ij})	Corresponde al puntaje en la evaluación de lectura de un estudiante i en una escuela j . Aquí, se trabaja con las y los estudiantes de 5º y 4º año de secundaria que están en la misma escuela desde el año 2018 (o desde el año 2019, en caso de ser de 4º).
Matemática (y_{8ij})	Corresponde al puntaje en la evaluación de matemática de un estudiante i en una escuela j . Aquí, se trabaja con las y los estudiantes de 5º y 4º año de secundaria que están en la misma escuela desde el año 2018 (o desde el año 2019, en caso de ser de 4º).
Habilidades transferibles	

³³ Para construir esta variable, se preguntaba a todos los estudiantes en qué nivel estaban en 2018 y en 2019. También se les pregunta en qué escuela estaban en estos años. Si los estudiantes responden que han estado en la misma escuela, pero no entregan respuesta a el nivel en que estaban, se asume que es porque no estaban asistiendo a la escuela ese año, por lo que se considera una trayectoria imperfecta. En otras palabras, esta variable toma el valor de 1 independiente del nivel en el que esté el estudiante, pero toma el valor de cero si el estudiante no entrega información respecto de en qué niveles estaba en 2018 y/o 2019.

Aprender a aprender (y_{9ij})	Corresponde al puntaje de un estudiante i en la escala de <i>Aprender a aprender</i> incluida en el cuestionario de estudiantes en una escuela j . En este caso, se trabaja con las y los estudiantes de 5º y 4º año de secundaria que están en la misma escuela desde el año 2018 (o desde el año 2019, en caso de ser de 4º). Esta habilidad de los y las estudiantes se relaciona con la capacidad de reflexión sobre su propio aprendizaje, para identificar las demandas de las tareas, de construir y producir utilizando estrategias personales ³⁴ . Considerando las conceptualizaciones de “aprender a aprender” (detalladas en el Anexo 8) es posible identificar que esta habilidad está compuesta por al menos tres dimensiones: (1) habilidades metacognitivas, (2) autoeficacia académica y (3) autorregulación académica o escolar, que se pueden analizar por separado. Dado lo anterior, se consideran, además, las siguientes sub-escalas de esta habilidad transferible:
Autorregulación escolar (y_{10ij})	Corresponde al puntaje de un estudiante i en una escuela j . Aquí, se incluye las y los estudiantes de 5º y 4º año de secundaria que están en la misma escuela desde el año 2018 (o desde el año 2019, en caso de ser de 4º). Incluye ítems relativos a la perseverancia y postergación de la gratificación para el logro de objetivos en contexto escolar.
Habilidades metacognitivas (y_{11ij})	Corresponde al puntaje de un estudiante i en una escuela j . En este caso, se considera a las y los estudiantes de 5º y 4º año de secundaria que están en la misma escuela desde el año 2018 (o desde el año 2019, en caso de ser de 4º). Incluye ítems referidos a estrategias generales de metacognición tales como la organización del tiempo y el monitoreo del propio aprendizaje.
Autoeficacia académica (y_{12ij})	Corresponde al puntaje de un estudiante i en una escuela j considerando a las y los estudiantes de 5º y 4º año de secundaria que están en la misma escuela desde el año 2018 (o desde el año 2019, en caso de ser de 4º). Incluye ítems generales y específicos asociados la autopercepción de las propias capacidades en relación a tipos de tareas trabajadas en el contexto de PLaNEA.

Fuente: Elaboración propia

5.3 Muestra y participantes para la aplicación e instrumentos

Muestra para la administración de pruebas y cuestionarios

La recolección de datos consideró a los siguientes actores de las escuelas: 1) directores(as), 2) docentes y 3) estudiantes de 4º y 5º año de secundaria. El cuadro 3 especifica la muestra de actores y el número de participantes convocados para la evaluación.

Los cuestionarios online fueron aplicados a los Directores(as) de todas las escuelas del grupo de tratamiento y del grupo control. También se convocó a una muestra de docentes de cada escuela. Tanto a los directivos y docentes de escuelas de PLaNEA como a los del grupo control se les solicitó responder una serie de interrogantes de caracterización de las prácticas pedagógicas y evaluativas, de colaboración entre docentes, clima escolar y expectativas respecto de los estudiantes, aspectos que se consideraron para la comparación de resultados intermedios entre ambos grupos.

En el caso de los docentes y directivos de escuelas PLaNEA, un subconjunto de las preguntas de los cuestionarios, exclusivamente consultadas a este grupo, recogieron información referida a la implementación de los distintos componentes del programa, la valoración de cada uno de ellos, su percepción respecto a la contribución de cada componente al logro de los objetivos generales, y a la pertinencia de PLaNEA, entre otros. En el caso de los docentes, se solicitó que quienes participaran en la aplicación de cuestionarios tuvieran una antigüedad de al menos 4 años en la misma escuela. Esto resultaba especialmente relevante para las escuelas PLaNEA, para recoger así su experiencia actual pero también previa con el programa.

Por último, a todos los **estudiantes** de 4º y 5º año de secundaria de las escuelas del grupo de tratamiento y control se les aplicaron pruebas impresas en formato de papel y lápiz, de lectura y matemática, y un cuestionario de autorreporte de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida (escala de Aprender a aprender). Adicionalmente se les aplicó de un cuestionario, el cual contenía una sección relativa a una caracterización de nivel socioeconómico, de género, y otras variables relevantes para los análisis de los resultados finales en aprendizajes. Este cuestionario también incluía una sección con contenidos relacionados con resultados intermedios tales como sentido de pertenencia, motivación escolar, expectativas y percepción sobre las prácticas de aula de los docentes. Finalmente,

³⁴ Perfil de Egreso PLaNEA.

también se buscó indagar con los estudiantes, respecto de ciertas variables críticas referidas a la implementación de algunos componentes de PLaNEA.

Cuadro 3. Muestra para pruebas y cuestionarios.

Actor participante e instrumento aplicado	Muestra a seleccionar por escuela	Número de Convocados
Directivos(as) (cuestionario remoto online)	1 Director(a) por cada escuela PLaNEA y Control	32
Docentes (cuestionario remoto online)	Todos los docentes de las 4 asignaturas troncales (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y ciencias Naturales) que hagan clases entre 3° y 5° año de secundaria en cada escuela PLaNEA y Control. Mínimo 6 docentes por escuela, idealmente todos quienes cumplan con condición de elegibles ³⁵ .	192
Estudiantes (prueba lectura, prueba matemática y cuestionario estudiantes presencial en papel)	Todos los estudiantes de 4° y 5° año de secundaria de las escuelas PLaNEA y Control	2.570
Total de participantes		2.796

Fuente: Elaboración propia.

Participantes del estudio cualitativo

Entrevistas y Grupos Focales

El componente cualitativo de la evaluación buscó indagar en mayor profundidad en una submuestra intencionada de seis escuelas PLaNEA³⁶. En estas seis escuelas se realizaron grupos focales de estudiantes de 4to y 5to año de secundaria, de docentes de las asignaturas troncales que son objeto de mayor intervención por parte del PLaNEA y también se realizó entrevistas a los directores(as). Con el fin de obtener información sobre otros antecedentes acerca del proceso de implementación de PLaNEA en la Provincia de Tucumán, se acordó entrevistar a perfiles jurisdiccionales de la Provincia y a actores clave de UNICEF-Argentina.

En el caso de los grupos focales de estudiantes, se cauteló que estos consideraran una representación paritaria de hombres y mujeres, además de contar con el consentimiento informado de los padres o adultos responsables y el asentimiento de los(as) mismos(as) estudiantes. En acuerdo con la Provincia, fueron las propias escuelas las que realizaron una pre-inscripción de estudiantes interesados en participar de esta instancia. La siguiente tabla sintetiza los participantes del estudio cualitativo:

Cuadro 4. Técnica por actor.

Actor	Técnica cualitativa utilizada	Características
UNICEF Argentina	2 entrevistas individuales virtuales ³⁷ a perfil especialista y coordinación del programa.	

³⁵ En el mismo cuestionario se consultó por la asignatura y los niveles donde enseña en la escuela para verificar esta condición en la etapa de análisis.

³⁶ La selección de estas escuelas se realizó a través de la consulta a actores de la Provincia involucrados en la coordinación e implementación de PLaNEA, buscando incluir escuelas percibidas como de alta y menor adherencia al programa.

³⁷ A través de la plataforma Zoom.

Nivel Provincial	3 entrevistas virtuales: 2 entrevistas individuales a coordinación del programa PLaNEA y Ministerio de Tucumán y 1 entrevista grupal con 3 supervisores de escuelas PLaNEA del grupo impulsor.	
Director/a	6 entrevistas individuales virtuales: 1 por cada escuela.	Perfil Directores/as de escuelas submuestra cualitativa, 3 de escuelas percibidas como de mayor adherencia y 3 de menor adherencia.
Docentes asignaturas troncales	3 grupos focales interesescuela. 1) Docentes de escuelas con alta adherencia; 2) Docentes de escuelas de baja adherencia; 3) Docentes de ambos tipos de escuela. Presencial.	Docentes con participación en PLaNEA desde 2018 o 2019 ³⁸ que hagan docencia en cualquier curso de secundaria (hasta 5°), incluyendo al menos a uno que forme parte de la red de docentes PLaNEA y otro que cumpla el rol de Consejero Estudiantil. 1) 1 docente de Lengua + 1 docente Matemática + 1 docente Ciencias Sociales o Ciencias naturales 3 escuelas alta adherencia (9 docentes). 2) 1 docente de Lengua + 1 docente Matemática + 1 docente Ciencias Sociales o Ciencias Naturales 3 escuelas de baja adherencia (9 docentes). 3) 1 docente de Ciencias sociales o 1 docente de Ciencias naturales (docente de asignatura que no asistió a GF antes), por 6 escuelas de baja/alta adherencia (6 docentes)
Estudiantes de secundaria	6 grupos focales intraescuela: Con 8 a 10 estudiantes cada uno. Presencial.	Estudiantes de 4° y 5° secundaria con más de 3 años en la misma escuela PLaNEA, inscritos en registro previo, seleccionados por paridad de género.

Fuente: Elaboración propia.

Observación de aula y entrevistas a docentes observados/as

En un segundo momento, el estudio cualitativo contempló la observación de prácticas pedagógicas de aula, la recopilación de artefactos (producciones de evaluación de aprendizajes desarrolladas por los estudiantes) y entrevistas a las y los docentes observados/as. La muestra de docentes y aulas participantes en este estudio fue intencionada, donde los casos correspondieron a aulas de primer año de secundaria, cuyos docentes de las asignaturas de Lengua y Matemática hubiesen implementado el programa desde sus inicios. Dado que PLaNEA hace un énfasis especial en el ciclo básico de secundaria, las observaciones se centraron en aulas de dicho ciclo. Se acordó focalizar específicamente en docentes de primer año de secundaria, para maximizar su familiaridad con los proyectos, solicitando que tuvieran tres o cuatro años de experiencia con el programa. Participaron así 8 docentes distribuidos en 5 escuelas (4 docentes de Matemática y 4 de Lengua). Para facilitar la logística de las observaciones, el estudio se concentró en escuelas urbanas, combinando escuelas con población de distinto nivel de vulnerabilidad. De las 5 escuelas observadas, dos formaron parte también de la submuestra de 6 escuelas en las que se realizaron entrevistas a directores y grupos focales a docentes y estudiantes.

Los resultados de dicho estudio de profundización se reportaron en detalle en un informe independiente, el cual se presenta en el Anexo 9. En el presente informe se incluyen los hallazgos más relevantes que nutren los apartados referidos a los criterios de *eficacia* y *pertinencia*.

5.4 Instrumentos y procedimientos de recolección de información

En este acápite se individualizan y describen los instrumentos y procedimientos de recopilación de información, como también el proceso de elaboración de ellos cuando corresponde. El siguiente cuadro expone los instrumentos y procedimientos que se aplicaron en el levantamiento en terreno tanto para el componente cuantitativo como para el cualitativo de la evaluación, señalando cuáles se aplicaron en la muestra de escuelas PLaNEA y cuáles en las escuelas del grupo control.

³⁸ Si no había cobertura suficiente para alguno de los perfiles en una escuela, se podía ampliar a 2020.

Cuadro 5. Instrumentos evaluativos PLaNEA.

Instrumento/Procedimiento		Escuelas PLaNEA	Escuelas control
Componente cuantitativo	Prueba Lectura (presencial)	X	X
	Prueba Matemáticas (presencial)	X	X
	Cuestionario estudiantes y Escala Aprender a aprender (presencial)	X	X
	Cuestionario Directores/as (online)	X	X
	Cuestionario docentes (online)	X	X
		Submuestra 6 escuelas PLaNEA	Submuestra 5 escuelas PLaNEA
Componente cualitativo	Pauta entrevista a directivos (online)	X	
	Guión grupos focales a docentes (presencial)	X	
	Guión grupos focales a estudiantes (presencial)	X	
	Rúbricas para la observación de aula		X
	Guión entrevista semiestructurada		X
	Instrucciones para recopilar las muestras de producciones de los estudiantes		X
		Nivel institucional	
	Pauta entrevista coordinación del programa (online)	UNICEF - Argentina	
	Pauta entrevista especialistas disciplinares programa.	UNICEF - Argentina	
	Pauta entrevista autoridad Provincial	Provincia de Tucumán	
	Pauta entrevista coordinación programa en la Provincia	Provincia de Tucumán	
	Pauta entrevista grupal supervisores	Provincia de Tucumán	

Fuente: Elaboración propia.

En el Anexo 8 se describe en detalle el proceso de desarrollo y validación de instrumentos y pautas cualitativas. En este mismo anexo se presentan los marcos de evaluación para la construcción de las pruebas y escala de habilidad transferible, los cuales fueron revisados y retroalimentados por especialistas disciplinarios de UNICEF y de la Provincia conteniendo los ajustes derivados de dichas revisiones. Por último, En el Anexo 10 se presentan los instrumentos elaborados y aplicados en la evaluación³⁹, así como el detalle de los ítems que fueron seleccionados o retenidos en cada instrumento o escala y que fueron considerados para el cálculo de los resultados finales. También en este mismo anexo (Anexo 10) se da cuenta de la confiabilidad resultante en cada uno de los instrumentos y escalas utilizadas.

5.5 Levantamiento de información en terreno

Para el desarrollo e implementación del trabajo de campo, se constituyó un comité de evaluación compuesto por MIDE UC, La Provincia de Tucumán y Representantes de UNICEF. Dicho comité permitió apoyar el desarrollo de instrumentos, proporcionar las bases de datos, aportar a definiciones de las muestras y facilitar la articulación y convocatoria de los participantes convocados. Esta colaboración, fue esencial para el logro exitoso de todo el proceso. De manera sinóptica, la participación lograda de los distintos actores convocados en cada una de estas instancias se resume en el siguiente cuadro⁴⁰:

³⁹ En el caso de las pruebas de Lectura y Matemática y la escala de Aprender a aprender, los ítems que fueron excluidos del cálculo de puntajes finales para maximizar la confiabilidad de las escalas o por otras consideraciones, fueron eliminados de los instrumentos aplicados.

⁴⁰ Fuente: Datos recabados en base al material de aplicación recibido y digitado en Mide UC.

Cuadro 6. Síntesis de participación por instrumento.

Instrumento	Población objetivo	Planificado	Logrado	Participación por género ⁴¹	Período de realización
Prueba Lectura	Estudiantes de 4° y 5° sec. de 32 escuelas	2.826 estudiantes	2.200 (78%) 83% matrícula control y 74% PLaNEA	Masc: 1.029 Fem: 1.164	28 y 29 de septiembre de 2022
Prueba Matemáticas	Estudiantes de 4° y 5° sec. de 32 escuelas	2.826 estudiantes	2.204 (78%) 83% matrícula control y 74% PLaNEA	Masc: 1.167 Fem: 1.032	28 y 29 de septiembre de 2022
Cuestionarios estudiantes Escala AA	Estudiantes de 4° y 5° sec. de 32 escuelas	2.826 estudiantes	2.229 (79%) 83% matrícula control y 75% PLaNEA	Masc: 1.038 Fem: 1.108	28 y 29 de septiembre de 2022
Cuestionarios directores/as (online)	Directores/as de 32 escuelas	32	29	Masc: 11 Fem: 18	Entre el 22 de septiembre y 05 de diciembre de 2022
Cuestionarios docentes (online)	Docentes de las 4 asignaturas troncales de 3° a 5° sec. de 32 escuelas	6 docentes por escuela (192 docentes)	27 escuelas cumplieron criterio y 1 escuela con <4 (302 docentes en total 62% PLaNEA, 38% Control)	Masc: 64 Fem: 238	Entre el 26 de septiembre y 05 de diciembre de 2022
Entrevista directores/as (online) a una Submuestra	Directores/as de 6 escuelas PLaNEA	6	6	Masc: 4 Fem: 2	Entre el 13 de septiembre y 03 de octubre de 2022
Grupos focales docentes	Docentes (2018/2019) de las 4 asignaturas troncales de 6 escuelas PLaNEA	24	23	Masc: 4 Fem: 19	28 de septiembre de 2022
Grupos focales estudiantes	Estudiantes de 4° y 5° sec. de 6 escuelas PLaNEA	60 máx. (10 por GF)	65 en total (mín. 4 y máx. 20 por GF)	Masc: 32 Fem: 33	Entre el 26 y 30 de septiembre de 2022
Entrevistas actores clave Provincia de Tucumán y UNICEF - Argentina	Participantes en el diseño del programa e implementación en la Provincia	8	8	Masc: 1 Fem: 7	Entre el 22 de septiembre y 22 de noviembre de 2022
Observaciones de aula	Docentes que, actualmente, realizan clases de Lengua y Matemáticas a estudiantes de primer año de Secundaria (PLaNEA)	16 observaciones de aula a 8 docentes (2 obs. por docente)	16	Masc: 3 Fem: 5	Entre el 7 y 11 de noviembre de 2022.
Entrevistas semi-estructuradas a docentes observados/as	Docentes que actualmente realizan clases de Lengua y Matemáticas a estudiantes de primer año de Secundaria (escuelas PLaNEA)	8	8	Masc: 3 Fem: 5	Entre el 7 y 11 de noviembre de 2022
Recopilación de artefactos o tareas de evaluación	Docentes que, actualmente, realizan clases de Lengua y Matemáticas a estudiantes de primer año de Secundaria (escuelas PLaNEA)	16 artefactos	16	Masc: 3 Fem: 5	Entre el 7 y 11 de noviembre de 2022

Fuente: elaboración propia

La descripción de los procedimientos de levantamiento de información en terreno, así como el detalle de participación desagregada por escuela o actor para cada instrumento se describe en el Anexo 11.

⁴¹ Hay que considerar que en algunos instrumentos no todos los participantes respondieron la pregunta de identificación de género o no se identificaron con un género masculino o femenino al responderla, dejándola en blanco, marcando la alternativa "Otro" o la alternativa "Prefiero no responder".

6. Limitaciones de la evaluación

A lo largo del proceso de evaluación, se presentaron una serie de limitaciones que deben tenerse presente al momento de interpretar los principales hallazgos de esta. Es posible distinguir limitaciones asociadas al diseño de la evaluación de aquellas asociadas a la implementación en terreno.

6.1. Limitaciones asociadas al diseño de la evaluación

- Contar sólo con datos de corte transversal y no con medidas de los mismos sujetos en dos momentos (pre y post tratamiento) impide controlar por eventuales características no observables que puedan incidir en los resultados. Esto supone una limitación a la interpretación de los resultados del estudio. La ausencia de datos longitudinales también implicó excluir a los estudiantes que han abandonado la escuela. Se enfrentó parcialmente esta dificultad incorporando preguntas en los cuestionarios y pruebas que permitieran caracterizar la trayectoria de los participantes que abandonaron y se reintegraron durante los últimos 4 años.
- Respecto de la selección de la muestra control: el no contar con datos individualizados a nivel de estudiantes en 2017 impidió poder elegir un grupo de control óptimo que considerara la distribución de estudiantes al interior de las escuelas en 2022, y requirió elegir al grupo de control en 2 etapas. En particular, la primera etapa (selección de escuelas) tuvo la limitación de que el tamaño de muestra es muy pequeño como para poder corroborar de manera confiable la calidad del grupo de escuelas de control elegido. Esto se evidencia en un grupo con una distribución del Propensity Score disímil entre las escuelas de tratamiento y las de control. Para la segunda etapa (selección de estudiantes), no se contaba con información equivalente a nivel de estudiantes en 2017, por lo que se usaron nuevamente datos a nivel de establecimiento. Esto limita considerablemente la calidad del match, lo que se refleja en indicadores débiles de calidad. Para mitigar esto, se incorpora otra forma de estimación, en base a métodos de regresión lineal de efectos aleatorios.
- Respecto de la interpretación de los resultados de las estimaciones de impacto: dado que no fue posible conseguir una muestra de tratamiento y control a nivel de estudiantes que lograra adecuados indicadores de calidad en el match (es decir, no se logró trabajar finalmente con muestras balanceadas a nivel de estudiantes en variables relevantes tales como inasistencia, nivel socioeconómico, o motivación escolar, entre otras⁴²), no es posible inferir efectos causales a partir de los hallazgos presentados con las metodologías utilizadas.
- Sobre las pruebas para evaluar aprendizajes troncales: a pesar de la revisión de una muestra de los ítems por parte de la contraparte de la Provincia (más familiarizada con el nivel de logros de aprendizaje de los estudiantes locales), la restricción de tiempo imposibilitó aplicar un pilotaje previo de las pruebas, impidiendo realizar los ajustes necesarios para mejorar el ajuste de su nivel de dificultad a la población evaluada. La prueba de lectura y en particular la de matemática resultaron empíricamente de mayor dificultad que lo esperado para los estudiantes⁴³. En el caso de matemática, lo anterior incidió en que la confiabilidad de los puntajes resultó menor a la esperada⁴⁴, lo que puede afectar la sensibilidad para identificar diferencias de baja magnitud en las estimaciones, pues la reducida varianza de puntajes se traduce en una mayor dificultad para que las diferencias entre grupos sean significativas.

6.2 Limitaciones asociadas a la implementación de la evaluación

- Los docentes encuestados en las escuelas PLaNEA reportaron utilizar metodologías del programa en las otras escuelas (No PLaNEA) en las que trabajan, lo cual cuestiona la distinción categórica entre “escuelas tratadas” y escuelas “no tratadas” por

⁴² Ver detalle sobre balance de los grupos de tratamiento y control en Anexo 7.

⁴³ Para reducir la dificultad de las pruebas, su construcción consideró el currículum de la Provincia de cursos previos a 4° y 5° de secundaria, sin embargo, ello no fue suficiente para mitigar los posibles efectos de la interrupción de las clases debida a la Pandemia (en 2020 y 2021). Aun así, su dificultad fue mayor a la esperada para los estudiantes de las escuelas de Tucumán participantes.

⁴⁴ Aun cuando la confiabilidad de la prueba de matemática fue menor a lo esperado, este instrumento sigue siendo útil y factible de ser utilizado para fines de esta evaluación, toda vez que los puntajes de los y las estudiantes se comparan a nivel agrupado, y no se hacen inferencias a partir de resultados individuales.

el programa, lo que no se esperaba y podría ayudar a comprender las escasas diferencias encontradas entre ambos grupos en varios de los resultados intermedios. De esta manera, se debilita un supuesto relevante del diseño del estudio (que se comparan escuelas tratadas con otras que no han recibido el tratamiento).

- Las políticas generales de promoción escolar introducidas durante y después de la Pandemia, pueden haber tenido un efecto sobre indicadores de trayectoria escolar, que hacen indistinguible los esfuerzos de PLaNEA por fomentar trayectorias más continuas y reducir la repitencia de las medidas generales adoptadas a partir de 2020.
- La interrupción de clases presenciales durante casi dos años por la Pandemia introdujo una variación muy relevante en el “tratamiento” del programa. Si bien tanto escuelas del grupo control como las PLaNEA estuvieron sometidas a la misma condición y el programa buscó maneras de mitigar la ausencia de clases presenciales, su modelo pedagógico descansa muy decisivamente en la interacción entre los estudiantes, lo que limita seriamente una apreciación sobre la efectividad de dicho modelo para promover aprendizajes.
- Sobre la aplicación de los cuestionarios en docentes: dado que el cuestionario aplicado a docentes se realizó de manera online, se observó una participación dispar de estos según escuela. En otras palabras, hubo algunas escuelas que tuvieron una participación significativamente menor que otras, motivo por el cual su representación es también dispar en el total de respuestas obtenidas. Por este motivo, al momento de reportar estos resultados, no se hacen comparaciones entre escuelas.

7. Consideraciones éticas

La evaluación estuvo alineada con las normas y estándares de United Nations Evaluation Group (UNEG) para evaluaciones, así como también con las pautas éticas de evaluación de las Naciones Unidas⁴⁵. Además, tuvo un carácter externo e independiente, llevándose a cabo de una manera imparcial, abierta y participativa, con base en evidencia válida y confiable verificada empíricamente. En este sentido, cabe señalar que ningún miembro del equipo evaluador, tiene conflicto de interés alguno con el organismo contratante (UNICEF), la entidad implementadora, en este caso el Ministerio de Educación de la provincia de Tucumán, ni con las escuelas participantes en la evaluación.

Considerando que se realizó la recopilación de datos con estudiantes, se consideraron las orientaciones volcadas en la guía de UNICEF en cuanto a investigación ética con niños y niñas. Además, el diseño de la evaluación, los instrumentos y todos los protocolos de consentimiento informado y asentimiento para estudiantes fueron sometidos a la revisión de un Comité de Ética externo. En el Anexo 12 se detallan las distintas estrategias para cumplir con estos requerimientos éticos. También se incluye la carta de aprobación de todos los protocolos del estudio de parte del Comité de Ética al cual UNICEF Argentina solicitó su revisión.

Adicionalmente, cabe señalar que en todo momento se hizo énfasis a todos los actores convocados a la evaluación, del carácter voluntario de su participación, señalando además aspectos relativos a la confidencialidad de la información entregada y los procedimientos de resguardo de su privacidad. También fue explícito el compromiso de que la no participación no implicaría ninguna consecuencia. Por último, todo el equipo de terreno de Mide UC está entrenado en protocolos ante el surgimiento de conflictos éticos, como, por ejemplo, el eventual surgimiento de información relativa a abuso en grupos focales.

8. Hallazgos

En este capítulo se presenta la información y el análisis en relación con cada uno de los criterios de evaluación del programa, a saber: su impacto, pertinencia, eficacia, eficiencia, coherencia, y sostenibilidad. En cada caso, se recurre a los datos generados a través del análisis documental, de las entrevistas y grupos focales, de los cuestionarios y observación de aula. En el caso del análisis de impacto, se toman los datos de las pruebas de Lectura y Matemática, del cuestionario de Aprender a Aprender, y datos de la trayectoria escolar,

⁴⁵ Normas y Estándares para evaluación, UNEG, 2020: <http://www.unevaluation.org/document/detail/102>

además de información de contexto obtenida en los cuestionarios. Al interior de cada criterio se va dando cuenta de los resultados a partir de las preguntas que orientaron la evaluación del programa.

8.1 Pertinencia

El criterio de Pertinencia se entiende como la adecuación de los objetivos que persigue su diseño a las necesidades de los usuarios de este y al contexto en que se realiza. La evaluación de PLaNEA referida a este criterio se realiza buscando respuesta a 2 principales preguntas evaluativas: el grado en que el programa responde a las necesidades y prioridades del nivel secundario de Tucumán, además de la capacidad de adaptación del programa al contexto y la realidad y características de las escuelas de la Provincia.

Pregunta 1: ¿En qué grado los objetivos y el diseño de PLaNEA responden a las necesidades, prioridades y a las políticas educativas del nivel secundario de Tucumán?

De acuerdo a toda la información analizada, es posible señalar que el diseño del programa obedece a un diagnóstico acabado de los desafíos y necesidades de la escuela secundaria en Argentina, el cual a su vez es concordante con los que presenta la Provincia de Tucumán. De acuerdo a los distintos documentos analizados y datos levantados, los principales problemas, prioridades y necesidades de la Provincia de Tucumán al momento de iniciarse la implementación de programa, guardan relación con: la (1) Terminalidad de estudios; (2) Abandono en Educación Secundaria; (3) Bajos resultados de aprendizajes; y (4) Falta de interés en la escuela por parte de jóvenes⁴⁶.

El programa PLaNEA no surge en la Provincia de Tucumán, sino que responde a una mirada más amplia acerca de la necesidad de transformar la educación secundaria en el país y nace, de acuerdo al relato de una de las informantes clave de UNICEF⁴⁷, de la confluencia del trabajo sistemático de más de una década que ha hecho UNICEF Argentina en apoyo a la mejora de las escuelas secundarias, de diálogos con actores educativos clave y revisión de experiencias internacionales sobre innovación en escuelas secundarias. Por este motivo, el documento “PLaNEA: diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes”⁴⁸ tiene un carácter general, sin especificar mayormente aspectos de implementación ni referirse a territorios en particular. En dicho documento y en los demás que le siguieron, se establece que el programa PLaNEA tiene tres objetivos principales: (1) garantizar una mayor inclusión: generar un aprendizaje para todos, sin diferencias socioculturales; (2) promover la terminalidad de los estudios: que todos los estudiantes finalicen la secundaria y estén formados para aprender de manera continua, y así ejercer una ciudadanía plena, insertarse en el mercado del trabajo, definir su propio proyecto de vida y contribuir a construir una sociedad más justa; y (3) promover aprendizajes significativos: que las/os estudiantes desarrollen capacidades acordes con el mundo contemporáneo, tales como la creatividad, la resolución de problemas, la formulación de hipótesis y su indagación, el trabajo colaborativo, entre otros. Como se puede verificar, se trata de objetivos que resultan pertinentes al diagnóstico sobre la escuela secundaria.

La pertinencia de PLaNEA a las necesidades y contexto de la Provincia

La elección de Tucumán como una Provincia para iniciar la implementación de PLaNEA, tuvo que ver los objetivos y la disposición que tenían las autoridades provinciales para avanzar en la transformación del nivel secundaria para lograr mejores trayectorias y aprendizajes, especialmente en los contextos de mayor vulnerabilidad. La existencia previa del modelo de Escuelas de Nuevo Formato que fueron identificadas en la investigación conjunta de UNICEF y FLACSO sobre los procesos de transformación del nivel secundaria en el país⁴⁹, brindó la oportunidad de profundizar un proceso que en 2017 se identificó como interrumpido. Este formato de escuela presentaba una nueva forma de organización pedagógico-curricular entre cuyas características, estaba: (1) la designación docente a través de un grupo indivisible de horas cátedra que implicaba trabajo lectivo y no lectivo; (2) trabajo docente por ciclo (los equipos

⁴⁶ Para mayor información acerca de las necesidades y problemas de la Provincia, en el Anexo 13 se presenta un análisis con estadísticas descriptivas de las escuelas secundarias de la Provincia de Tucumán. Del mismo modo, en el Anexo 19 se presenta una síntesis de los principales problemas y necesidades de la Provincia.

⁴⁷ Entrevista actores clave UNICEF n° 1.

⁴⁸ Steinberg, C. et.al, 2017.

⁴⁹ Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019): Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

docentes de las materias básicas trabajaban con un mismo grupo de estudiantes durante tres cursos consecutivos); (3) la creación del rol de asesor pedagógico, quien forma parte del equipo de conducción; (4) generación de distintas propuestas de apoyo a las trayectorias escolares; (5) una organización curricular a través de distintos espacios de trabajo (cátedras, talleres, jornadas de profundización, seminarios, entre otros). Todos estos elementos fueron evaluados por UNICEF como bien orientados y una ‘buena base’ para iniciar el programa y a la vez dar continuidad a una experiencia que estaba en peligro de desaparecer, pues de ella solo quedaban 16 escuelas de las 40 originales.

En base a lo anterior es que se adapta el modelo PLaNEA al contexto de Tucumán, generando ciertas continuidades con las Escuelas de Nuevo Formato y, al mismo tiempo, profundizando la llegada al aula, y el aprendizaje basado en proyectos, que tenía una expresión aún muy superficial en dichas escuelas:

“[...] hay una serie de datos que daban cuenta de la debilidad de las Escuelas de Nuevo Formato donde, a nivel institucional, contaban con todas las condiciones, pero los resultados en las evaluaciones no evidenciaban esos cambios que se habían promovido a nivel de la organización institucional [...] ¿qué está pasando acá?, si en realidad son escuelas que tendrían que tener óptimos resultados, los chicos tendrían que sentirse muy acompañados, los docentes trabajar en equipo y nada de eso parecía acontecer. Y una de las cuestiones que decían los profesores era que habían sentido que tenían que realizar innovaciones y transformaciones en la escuela, pero que a la hora de avanzar en el Proyecto, se sentían muy solos en la implementación de esa propuesta”⁵⁰

En relación al diagnóstico que se realizó de las Escuelas de Nuevo Formato, se puede señalar que, desde la lógica de “Nuevo modelo de escuela secundaria” y sus objetivos principales se busca abordar, justamente, el problema de las trayectorias educativas y bajos resultados de aprendizaje en jóvenes de una manera integral. Esto a partir de:

- el Aprendizaje Basado en Proyectos (pedagogías activas que ponen al centro al estudiante) y el trabajo colaborativo para promover el interés y motivación por los estudios en las y los jóvenes.
- las Asesorías Integrales en salud para abordar las situaciones de vida de los/as estudiantes que podrían amenazar sus trayectorias educativas (ej: embarazo adolescente)
- figuras como el Consejero Estudiantil que se preocupan por las trayectorias de aprendizaje de las y los estudiantes.
- el mayor acompañamiento a las escuelas y docentes a través de la Red Docente y Red de Conducción.

En los documentos, asimismo, se presenta, describe y detalla todo el cuerpo legal en el que se ancla el programa y que va en la línea de promover la finalización de la educación secundaria por parte de las y los jóvenes a través de nuevos formatos educativos y acompañamiento a las trayectorias escolares⁵¹. Del mismo modo, se da cuenta de la Resolución que crea el modelo PLaNEA en la Provincia de Tucumán (Resolución 0081/2018).

Las entrevistas a actores clave del Ministerio de Educación de Tucumán y a directores(as) confirman lo anterior, al igual que los grupos focales con docentes y estudiantes. El programa es valorado de manera bastante transversal por su aporte a las problemáticas del estudiantado y la escuela secundaria en la Provincia de Tucumán. Se reconocen los problemas de deserción y motivación, y se cuenta con datos sobre este tipo de situaciones por parte de las autoridades provinciales. Así, habiendo varios programas en la Provincia, se reconoce como el único programa que trabaja a nivel de aula y con las prácticas docentes, y que viene a responder a una necesidad de política pública que se venía gestando en la Argentina desde la ampliación de la cobertura de secundaria.

Desde la perspectiva de los actores, hay dos aspectos que contribuyen a esta valoración de pertinencia. Por una parte, PLaNEA se propuso dar un impulso o “fortalecer” una política preexistente (las Escuelas de Nuevo Formato) a la que le faltaban recursos y fortalecer procesos. Por otra parte, se valora la forma de trabajo de UNICEF que allegó datos y generó instancias de diálogo y colaboración en la instalación de PLaNEA, por lo que aparecen diagnósticos y valores compartidos. Junto con ello las Redes de directivos y docentes, contribuyeron a crear un clima de diálogo y de co- construcción.

⁵⁰ Entrevista a perfil jurisdiccional n° 1.

⁵¹ En el Anexo 3 se describe el listado de normativas sobre las que se ancla el programa PLaNEA.

La pertinencia probablemente se incrementó a partir del modo en que se seleccionó a las escuelas para su ingreso al programa. En este caso se refiere a los siguientes criterios de selección: (1) ser escuela de nuevo formato, y (2) contar con directores líderes y comprometidos. En general, los docentes encuestados perciben a PLaNEA como un programa pertinente para ellos(as) como docentes y adecuado en su nivel de exigencia para trabajar con sus estudiantes. Además, de acuerdo a las respuestas a los cuestionarios aplicados para esta evaluación, los proyectos de PLaNEA se valoran como un material pedagógico que presenta temáticas motivantes y de interés para docentes y estudiantes⁵². Los aspectos que concitan evaluaciones algo más críticas se refieren a la extensión de los proyectos y su adecuación a los tiempos presupuestados (50% considera casi imposible completar los proyectos en el número de semanas sugeridas), la cobertura de los contenidos del currículo Provincial que ellos permiten y su pertinencia para trabajar con estudiantes que presentan importantes vacíos en sus aprendizajes previos.

También se le consultó a los(as) docentes sobre la pertinencia del programa para dar respuesta a las problemáticas y necesidades que se busca resolver a través de sus diversas estrategias y el cumplimiento de sus objetivos⁵³. En general, la mayoría considera que el programa es adecuado para dar respuesta a las necesidades que busca suplir, como es, evitar el abandono escolar, y mejorar los aprendizajes de los y las estudiantes del nivel secundario. Las respuestas más positivas se obtienen al referirse a la capacidad de PLaNEA para desarrollar habilidades transferibles con más de un 77% de los docentes encuestados que considera que el programa logra desarrollar este tipo de habilidades en los y las estudiantes. Aunque se trata de un porcentaje minoritario, poco más de un tercio de los docentes (36%) señala que PLaNEA no logra motivar lo suficiente a los estudiantes para que asistan a la escuela, sin conseguir prevenir el abandono escolar⁵⁴.

Adicionalmente, y al igual que para los docentes, también se le consultó a los(as) directores(as) sobre el programa y su respuesta a las problemáticas que aborda en su diseño. Similar a lo ocurrido con lo declarado por los docentes, la gran mayoría de los(as) directivos(as) valoran a PLaNEA como un programa adecuado para dar respuesta a las necesidades de los y las estudiantes relacionadas con el abandono escolar, y la mejora de los aprendizajes en el nivel secundario. Las respuestas son ampliamente favorables en todos los aspectos consultados, como la capacidad de PLaNEA para el logro de aprendizajes en las asignaturas troncales (14 directores) y en habilidades transferibles (13 de 14 directores), así como para motivar a los y las estudiantes para asistir a la escuela y prevenir el abandono escolar (13 de 14 directores)⁵⁵.

Pregunta 2: ¿En qué medida se adaptó el programa PLaNEA a las necesidades de la Provincia de Tucumán y los contextos de las escuelas?

En esta sección se reportan los hallazgos referidos al grado de flexibilidad que ha mostrado el programa para introducir adaptaciones que le permitan ser más pertinente al contexto.

Flexibilidad/rigidez del programa

Tal como se señaló en la pregunta de evaluación anterior, el modelo de PLaNEA no fue diseñado pensando en una Provincia en particular, por lo que su “bajada” a Tucumán implicó una necesaria adecuación de cada uno de los elementos involucrados en el programa a la realidad de la Provincia.

Si se compara el documento original “PLaNEA: diseño y fundamentos para una Nueva Escuela para Adolescentes” con el documento “Teoría para el cambio”, se aprecia en el segundo una mayor contextualización a la realidad de la Provincia y un mayor desarrollo de los componentes del programa. Esto se debe a que el segundo documento fue desarrollado durante el primer año de implementación

⁵² Los resultados pormenorizados del cuestionario de docentes se pueden consultar en Anexo 14.

⁵³ Estas preguntas del cuestionario también podrían clasificarse como ‘impacto percibido’. Se incluyen en este capítulo pues son también una apreciación sobre el grado en que el programa tal como se ha diseñado, responde a las necesidades de retener a los estudiantes, promover su aprendizaje y habilidades para la vida.

⁵⁴ Los resultados pormenorizados se pueden consultar en el Anexo 14.

⁵⁵ Los resultados pormenorizados se pueden consultar en el Anexo 14.

en Tucumán y, del mismo modo, fue construido de manera colaborativa en conjunto con funcionarios, equipos técnicos y docentes del Ministerio de Educación de Tucumán.

Desde la mirada de los/as actores clave de UNICEF entrevistados, el espíritu de PLaNEA es ser un programa flexible y adaptable al contexto propio de las Provincias, por lo que la idea es, justamente, que los distintos actores se apropien de él y lo vayan acomodando de acuerdo a su realidad. Este mismo espíritu es percibido por los actores provinciales:

“[...] yo siempre he sentido mucha permeabilidad a lo contextual y lo situado en la Provincia y a los tiempos de la Provincia también [...] siempre hubo un diálogo sostenido y continuo desde lo político y desde lo contextual [...] siempre he sentido esa posibilidad de ir adaptando y adecuando a los tiempos políticos pedagógicos y a las condiciones de la Provincia.”⁵⁶

En relación con lo anterior, tanto a nivel de UNICEF Argentina como de la Provincia, se reconoce una serie de adaptaciones que se realizaron con respecto al diseño inicial. Algunas de ellas fueron: (1) organización curricular y ritmo de los proyectos; (2) incorporación de escuelas rurales; (3) modificaciones en los cuadernillos de primer año; (4) incorporación de adaptaciones a actividades a partir de condiciones de infraestructura/conectividad; (5) adaptaciones al Consejo de Evaluación Interdocente. Respecto de las adaptaciones señaladas anteriormente, resulta relevante destacar el cambio que se realizó en los cuadernillos de primer año, ya que este surge a partir de una indagación realizada con los propios docentes que los implementaron; en esa línea, se trató de una mejora hecha a partir del proceso de relevamiento de información con los propios actores. Esto aparece plasmado tanto en el Informe de Ejecución de dicho año como en algunas entrevistas realizadas.

Por otra parte, tanto directores como docentes perciben a PLaNEA como un programa flexible, a pesar de que reconocen que en un comienzo lo percibieron más rígido.

“[...] el cuadernillo, yo en especial ¡lo quería cumplir a raja tabla! y en la semana que decía y corría y corría contra reloj para cumplir en la semana que decía y no llegaba para las actividades porque por ahí había un feriado. Y decía ‘qué voy hacer!’... y entonces virtual le mandaba a los chicos para tratar de adelantar para cumplir con lo establecido y después, al correr el tiempo, las capacitadoras nos comenzaron a decir que era una guía y era flexible, ahí ya me tranquilicé un poco más, y fui más con las cosas que salían.”⁵⁷

Por otro lado, desde la Provincia se reconocen instancias de diálogo y acompañamiento permanentes de parte de UNICEF, como una estrategia que permite la participación y creación de soluciones. Para la Provincia el trabajo se ha planteado como un “ir haciendo” y acompañando tanto desde UNICEF hacia ellos, así como hacia las escuelas. El trabajo además se procesa como “caso a caso”.

“[...] Creo que una de las fortalezas ha sido que el desarrollo y el éxito de un proyecto dependen del acompañamiento, dependen de la permanencia y siempre estar pensando en que no hemos terminado y continuamos con la implementación. Y dentro de la implementación no hay una sola línea, sino que hay distintos caminos que cada escuela tiene y lo importante es que lo vean y se sientan cómodos. Nunca se ha trabajado desde la imposición, siempre ha sido el diálogo [...] y yo creo que eso ha sido una buena estrategia para impulsar el cambio en la implementación”⁵⁸

Adaptaciones en el marco de la pandemia COVID-19

En el marco de la Pandemia de COVID-19, la planificación original se vio alterada con motivo de la suspensión de las clases presenciales en Argentina. En el caso del año 2020, primer año de Pandemia, UNICEF-PLaNEA apoyó a las escuelas en la reorganización del trabajo, al mismo tiempo que levantó información sobre la situación integral de los establecimientos.

En el caso del segundo año de pandemia, en el año 2021 desde UNICEF se elaboró un documento llamado “Hoja de Ruta PLaNEA: Orientaciones para 2021”, el cual, como su nombre lo señala, tenía “como propósito aportar orientaciones para la vuelta a la escuela, que sean objeto de análisis y discusión en cada una de las escuelas PLaNEA para el planeamiento 2021⁵⁹”. Este documento iba dirigido a los equipos de conducción entregando una serie de orientaciones para trabajar los siguientes aspectos: (1) las condiciones institucionales; (2) los saberes y capacidades enseñados; (3) los aprendizajes logrados por cada estudiante; (3) la propuesta de PLaNEA

⁵⁶ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n°1.

⁵⁷ Entrevista a docente Escuela 1 post observación de aula.

⁵⁸ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n°2.

⁵⁹ Hoja de Ruta PLaNEA: Orientaciones para 2021, p. 5

para el 2021 y (4) condiciones de bienestar. En esta sección el foco será puesto en la propuesta de PLaNEA para el 2021 y estaba en consonancia con las políticas provinciales generales para todas las escuelas en contexto de Pandemia. Una adaptación que se realizó en 2020 y también en 2021 consistió en la elaboración e impresión para cada estudiante de cuadernillos para los proyectos con las actividades priorizadas.⁶⁰ En el informe de ejecución de 2021, se señala que la impresión de estos cuadernillos fue un elemento clave para mantener la continuidad de las y los estudiantes, ya que buscaba que siguieran trabajando en casa durante los días y horarios en que no estaban de manera presencial. La impresión de cuadernillos fue algo que se valoró positivamente por todos los actores entrevistados en el levantamiento cualitativo: desde los perfiles jurisdiccionales hasta los mismos estudiantes.

Otra adaptación que se realizó en el marco de la Pandemia fue el paso a la virtualidad de los espacios de intercambio de PLaNEA: la Red de Conducción y la Red Docente. En cuanto a la Red de Conducción, de acuerdo a lo señalado por el informe de ejecución del 2021, se llevaron a cabo jornadas mensuales online a través de la plataforma Zoom. En el caso de la Red Docente, las reuniones se realizaron de la misma manera. Respecto de este cambio en la modalidad de reunión, de acuerdo a lo señalado por el informe de ejecución 2021, si bien la Red Docente fue bien valorada por las y los docentes, hubo algunos problemas de participación y asistencia. Además de la información documental y lo aportado por los/as actores clave de UNICEF, esto también se abordó en las entrevistas a directores/as y perfiles jurisdiccionales de la Provincia. En una perspectiva más amplia, se reporta haber podido “aprovechar” lo entregado por PLaNEA antes de la pandemia, como un recurso relevante en ese período, reconociendo el aporte en conectividad y dispositivos, cuestión clave en aquel momento. También se releva la importancia de la Red conformada de directivos y docentes, que sirvieron de base para el apoyo escolar y la búsqueda de soluciones necesariamente novedosas y contingentes, por lo que aparece como un recurso ante la adversidad que fortalece a la Provincia. En ese sentido, estas instancias aportaron en resiliencia. En todo caso, los directivos reconocen una reducción de los cuadernillos (la priorización del currículum), y una menor comunicación que implicó una pausa en la implementación, producto de esta época difícil.

Esta temática fue consultada en los cuestionarios aplicados a docentes y Directores(as) de las escuelas PLaNEA participantes de la evaluación⁶¹. En general, la mayoría de los docentes participantes (90,34% de un N de 176 respuestas) señalaron que los proyectos PLaNEA se pueden adaptar, valorándose éstos como una propuesta flexible para su labor como docentes. Del mismo modo, si bien la mayoría de las y los docentes señalan que el programa logró dar continuidad al trabajo pedagógico y reorganizar sus prioridades para hacerse cargo de las necesidades más urgentes de los y las estudiantes, entre un 28% y un 30% de los docentes encuestados considera que, durante este período, esto no fue suficientemente logrado.

La mayoría de los directores (11 de los 14 directores que respondieron el cuestionario) percibe a PLaNEA como un programa que se ha adaptado adecuadamente a la realidad de sus escuelas y las problemáticas de sus estudiantes. Sin embargo, respecto a modificaciones a las estrategias de PLaNEA para adaptar el programa a su realidad, poco más de la mitad de los directores(as) indica haberlas realizado, mientras que los restantes señala lo contrario.

En relación con la pandemia de COVID-19 también declaran que recibieron orientaciones efectivas para hacer adecuaciones y dar continuidad al trabajo de PLaNEA en sus escuelas indicando, además, que en general, se logró reorganizar las prioridades del programa para dar una adecuada respuesta ante esta contingencia global. Sin embargo, esta flexibilidad que se observó en el diseño de la implementación del programa y sus estrategias, no necesariamente se tradujo en acciones efectivas, puesto que aunque con índices algo mejores que las escuelas del grupo control, sólo la mitad o menos (entre un tercio o la mitad) de los estudiantes de escuelas PLaNEA señala que tuvo seguimiento frecuente (de una vez al mes) para verificar que estuviera trabajando o para que entregara avances ya sea a través de un contacto virtual individual o grupal.

Dificultades relacionadas a la pertinencia

Una dificultad importante que se identificó y que se relaciona estrechamente con la pertinencia tiene que ver con las “condiciones mínimas” para el funcionamiento adecuado del programa. Si bien anteriormente se hizo referencia a la adaptabilidad del programa, lo cierto es que, de acuerdo con el diseño de PLaNEA, para su adecuado funcionamiento se debiese contar de manera *previa* con una

⁶¹ Para ver los resultados pormenorizados, tanto de docentes como directores, consultar en Anexo 14.

serie de condiciones, tales como: disponibilidad horaria de las y los docentes (horas institucionales), conectividad en las escuelas y un diagnóstico pormenorizado de los conocimientos y competencias previas de las/os estudiantes. En el caso de la Provincia de Tucumán, estas condiciones no se encontraban aseguradas de un comienzo y si bien se hicieron muy importantes avances durante los años de implementación, lo cierto es que la falta de estas condiciones *previas* afectó el desarrollo y la pertinencia de dimensiones relevantes del programa, como por ejemplo el núcleo pedagógico. De esta forma, se observa un problema de pertinencia en lo que refiere al diseño del programa y las condiciones mínimas para su funcionamiento, que resultaría más provechoso si es que antes de comenzar con el trabajo con los proyectos, se contemplara una fase inicial de instalación y diagnóstico de estas condiciones de base, o bien, se definieran acciones pedagógicas distintas, que al menos aseguren el logro de niveles básicos de aprendizaje.

Retraso en los aprendizajes

Una dificultad reportada por las y los docentes guarda relación con el nivel de conocimientos previos con los que cuentan sus estudiantes. Hay algunos docentes que reportaron tener serias dificultades con estudiantes que recién ingresan al nivel Secundario, los cuales carecen de los conocimientos y competencias necesarias para comenzar a trabajar los proyectos de PLaNEA. Un ejemplo de aquello es la lectoescritura:

“Docente 7-mujer: tenemos muchos problemas de escritura, yo trabajo en un nivel, [...] primero, segundo y tercero, y hasta tercer año tengo problemas graves de lectoescritura [...] trabajamos en paralelo con Planea, también con proyectos que son, eh, de lectoescritura, de alfabetización, que trabaja la profe y trabaja otro profesor de lengua, pero son problemas graves llevarlos a leer, llevarlos a deducir a esto a ellos, deducir patrones solos, es complicado. Con guía sí, se los intenta guiar, por supuesto. A veces resulta, a veces no. La mayoría de las veces no.

Docente 8-mujer: les falta la herramienta base.

Docente 5-hombre: la interpretación. Un texto necesita mucha interpretación”⁶²

“[...] yo no estoy muy de acuerdo con la forma en que se nos está, con los contenidos que se nos proponen, que no se tienen en cuenta muchas veces con el aprendizaje que vienen los chicos, sobre todo del primario [...] (los estudiantes) vienen con muchas falencias, [...] digamos que en escritura vemos que en primaria llegan chicos que todavía no saben ni leer ni escribir, y de pronto les presentamos un cuadernillo a donde se necesita mucha interpretación de texto y sabes, eso es súper complicado hoy en día”⁶³

En consonancia con esta valoración, en opinión de los estudiantes, los textos de los cuadernillos que ofrece PLaNEA son complejos y largos y deben detenerse bastante en ello, incluyendo apoyo de sus docentes y lectura en grupo o del curso completo.

“Estudiante-hombre 1: Estos dos años, tenemos a la misma profesora, que es un poco más diferente y los temas parecen no tan interesantes y textos muy difíciles.

Estudiante-hombre 2: la mayoría no logra captar el mensaje de los textos, o sea

Estudiante-hombre 1: claro, nos habían dado un tema que, o sea, si bien el tema podía hacerse interesante, como que el proyecto no lo lograba, como que los consigna y los textos como que aburrían

Estudiante-mujer 3: claro, los textos, los cuales leíamos miles de veces, pero la pregunta que te hacía era muy diferente, quizás tenía algo que ver con el texto, pero era como

Estudiante-hombre 2: era demasiado rebuscado”⁶⁴

Si bien los docentes que reportan estas situaciones difíciles intentan gestionarlas, sin restarse de su compromiso con el aprendizaje basado en proyectos, identifican esta como una dificultad mayor ante la cual el programa no ha establecido rutas o adaptaciones que resulten efectivas.

Frente a este escenario, una situación que resulta especialmente compleja es que, con el fin de trabajar los proyectos con estudiantes con este tipo de dificultades, las y los docentes tienden a hacer adecuaciones en los proyectos que buscan abordar contenidos de niveles previos, o bien reducir severamente la complejidad de estos. Esta situación fue reportada tanto en los grupos focales con docentes como en las observaciones realizadas en aula y posterior entrevista a los docentes observados:

⁶² Docentes Escuelas 5 y 6, Grupo Focal 2.

⁶³ Docente Escuela 5, Grupo Focal 2.

⁶⁴ Grupo Focal Estudiantes, Escuela 1.

“PLaNEA da por hecho que el chico sabe algo de primaria [...] Entonces qué es lo que pasa, nosotros nos damos (cuenta) después que con los chicos no saben eso en primaria, y nos damos cuenta que la falla no está ni en PLaNEA, ni en el secundario, sino que viene de más atrás, de primario, pero bueno de alguna manera tenemos que solucionarlo.”⁶⁵

Ambas situaciones reflejan una distancia con las metas de aprendizaje que se buscan en los proyectos y una tensión en lo referente a este aspecto de la pertinencia: cómo trabajar con las brechas de aprendizaje sin que eso signifique poner en riesgo los objetivos de aprendizaje ni bajar las expectativas para estos estudiantes, ni tampoco obviar que un grupo de ellos no esté alcanzando al menos niveles básicos de aprendizaje.

Articulación con estudios superiores

Algunos docentes y estudiantes manifestaron su preocupación respecto a un posible desacople entre el programa PLaNEA y la continuidad hacia estudios superiores. Desde la mirada de las y los docentes, este desacople se observa en los siguientes aspectos:

- Falta de contenidos “clave” para seguir estudios superiores: Algunos docentes señalan que en los proyectos hay ausencia de ciertos contenidos que consideran importantes que un estudiante sepa en caso de que quiera cursar los estudios superiores.
- Diferencias en la forma de evaluación: Si bien en general existe una valoración del modelo de evaluación de PLaNEA, hay docentes que señalan que este resulta muy diferentes a las pruebas estandarizadas y exámenes que suelen utilizarse, ya sea para ingresar a la educación superior, como en los mismos estudios superiores.
- Pérdida del hábito de estudio: Hay docentes que señalan que, con PLaNEA, las y los estudiantes pierden hábitos de estudio “tradicionales” como generar una rutina de estudio, tomar apuntes, entre otros: *“no los preparan para eso, para ese momento, o sea el alumno que quiere, va a fracasar en un primer intento porque no se acostumbró a estudiar, leer un libro, dicen no, yo no leo esto, pero si quiere al año siguiente, va a volver a postular y va a tener que acostumbrarse a estudiar ¿sí? O sea, ese hábito lo perdió si solamente trabajamos como viene siendo PLaNEA, eso es lo que yo tengo la misma preocupación que ella, yo estoy en tercer año, pero si esto llega hasta un quinto o sexto año de la secundaria, no los están preparando para eso”.*

Algunas de estas preocupaciones también son compartidas por las y los estudiantes, quienes señalaron que perciben que se encuentran “atrasados” en los conocimientos necesarios para continuar sus estudios:

“Estudiante-hombre 1: La mayoría del año no estamos trabajando PLaNEA porque, en matemáticas, la profe quiere orientarnos para la universidad

Estudiante-hombre 2: Claro, o sea, los temas que nos estaba dando en PLaNEA en matemáticas, o sea era distinto a lo que enseñan normalmente en las escuelas, así como llega la profesora y hay un montón de cosas que tendríamos que haber sabido, pero no.

Estudiante-mujer 3: nosotros ahora también estamos muy atrasados, ahora en quinto nos están dando temas que nos tendrían que haber dado en cuarto y en tercero, para ponernos, porque es como se dice, PLaNEA recién está comenzando y nosotros después en la universidad, el grado o donde sigamos no será PLaNEA y nosotros tenemos que aprender lo habitual porque si nosotros salimos de acá solo con PLaNEA, no nos ayuda”⁶⁶

8.2 Eficacia

Para esta evaluación, el criterio de eficacia se entiende como el grado en que el programa ha alcanzado sus objetivos de implementación, logrando ejecutarse según su diseño. También se ha considerado como parte de este criterio, el logro de resultados intermedios que, de acuerdo con la Teoría de cambio, llevarían a impactar en los objetivos últimos del programa, los cuales son elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de secundaria y lograr mejores trayectorias educativas. Este capítulo busca dar respuesta a 5 preguntas evaluativas, consignadas en la matriz de evaluación del programa, y que abordan aspectos relativos a la implementación de este, a la percepción que tienen los actores de la contribución de sus distintos componentes al logro de sus objetivos, los resultados

⁶⁵ Docente Matemáticas Escuela 8, entrevista posterior a observación de aula.

⁶⁶ Grupo Focal Estudiantes, Escuela 1.

intermedios posibles de ser observados, y las principales barreras y facilitadores reportados para una exitosa implementación en las escuelas.

Para el núcleo pedagógico del programa y las prácticas pedagógicas y de evaluación que este propone, fue posible profundizar en la calidad de la implementación y el nivel de transformación de las prácticas, a través de un estudio cualitativo en 5 escuelas del grupo impulsor en que se observó las aulas de 8 docentes de primer año del ciclo básico, se desarrollaron entrevistas a ellos y se analizó una muestra de producciones de los estudiantes. Algunos de los hallazgos de este estudio se incluyen en la revisión de la implementación de los componentes de Aprendizaje Basado en Proyectos y Evaluación Formativa.

Respecto de los resultados referidos al núcleo pedagógico del programa, hemos diferenciado dos niveles: uno de *ejecución* (implementación de los proyectos, desarrollo de actividades de aula en grupo, presencia de evaluaciones de aprendizaje durante el proceso y registro de ellas) y un nivel de *transformación de las prácticas pedagógicas* que hemos considerado como resultado intermedio (por ejemplo, retroalimentación de los docentes para mejorar los aprendizajes, foco de las interacciones de aula en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas). Como fuente de información para este último nivel se tiene no solo el reporte de estudiantes y docentes a través de los cuestionarios aplicados, sino también el estudio cualitativo en profundidad referido en el capítulo de metodología y que se detalla en el Anexo 9⁶⁷.

A modo de resumen, se incluye a continuación un cuadro que, sobre la base de la información obtenida a través de las distintas fuentes⁶⁸, asigna un nivel de implementación a cada uno de los componentes del programa organizados en sus distintos niveles (institucional, de escuela y aula) junto con la percepción que docentes y directivos tienen respecto de su contribución al logro de los objetivos de este, como también los obstaculizadores y facilitadores de la implementación percibidos por los actores consultados. Cabe señalar que el nivel de implementación que aquí se atribuye considera el que se esperaba según el diseño original y también el que lo(a)s entrevistado(a)s consultados indicaron como expectativa de implementación.

⁶⁷ El detalle de este estudio en profundidad se reporta en el informe ‘Estudio Cualitativo sobre Prácticas de Aula y experiencia de docentes de primer año de secundaria en PLaNEA’, incluido en el Anexo 9.

⁶⁸ Se consideró los informes de ejecución 2018 a 2021, los cuestionarios a docentes y estudiantes, las entrevistas a perfiles jurisdiccionales, directores, y actores clave de UNICEF, grupos focales de docentes y estudiantes. No se incluyó el informe de ejecución de 2022 pues este estuvo listo después del periodo de análisis documental. Eventuales discrepancias entre este último y los instrumentos aplicados en 2022 pueden deberse a diferencias en las muestras (todas las escuelas PLaNEA en el informe de ejecución versus las 16 del grupo impulsor en los cuestionarios que aquí se reportan) o a la metodología (cuestionario online aplicado por una entidad independiente externa en el caso de los instrumentos que aquí se reportan).

Cuadro 7. Resumen del nivel de implementación por componente.

Componente	Nivel de implementación	Observaciones	Contribución percibida a lograr los objetivos del programa ⁶⁹	Facilitadores	Obstaculizadores
Nivel Institucional					
Asistencia técnica a la Provincia	Implementado	En entrevistas se reporta que se realizó dicha asistencia técnica.	No se reporta la percepción sobre el nivel de contribución al logro de los objetivos, pues por diseño el nivel institucional no se recogió en cuestionarios.		
Adecuación de normativas	Implementado	Se logró concentración de horas de docentes en escuelas, aunque falta la asignación de algunas horas pedagógicas y se reporta difícil comienzo.	Ídem a celda anterior.	Existencia previa de Escuelas de Nuevo Formato. Valoración de concentración horaria de docentes.	
Apoyo financiero	Implementado		Ídem a celda superior.		
Apoyo en equipamiento	Implementado	Se reconoce apoyo en equipos computacionales, se debe precisar que este nivel de implementación se refiere a escuelas del grupo impulsor.	Ídem a celda anterior.		Falta de seguridad, pérdidas (hurto) de equipamiento computacional.
Nivel Escuela					
Red de Conducción	Implementado	Aunque con disímiles niveles de asistencia de directores/as y supervisores.	Alto aporte al logro de los objetivos del programa, especialmente a trayectorias.	Valoración del espacio por parte de directivos.	Directivos sobre demandados por múltiples iniciativas de la Provincia.
Entre pares docentes	Débilmente implementado.	De acuerdo con los informes de ejecución y reporte de actores, componente se pudo implementar durante los dos primeros años de ejecución del programa, pero no logró mantenerse en el tiempo.	Divergencias entre directivos y docentes respecto de su nivel de aporte.		Docentes trabajando en distintas escuelas dificulta espacios de encuentro.
Yo me proyecto	Parcialmente Implementado.	Se implementa en forma dispar entre escuelas. Estudiantes no reconocen claramente el componente.	Bajo aporte percibido.	Antecedentes previos en Escuelas de Nuevo Formato.	
Asesorías Integrales en Salud	Parcialmente Implementado.	Se observa mayor conocimiento por parte de directivos, y bastante desconocimiento de este componente por parte de docentes y estudiantes.	Bajo aporte percibido.	Componente se ancla en programa nacional (ENIA-ESI)	Sólo 3 departamentos de la Provincia cuentan con esta política, motivo por el cual este no está presente en todas las escuelas, incluyendo varias escuelas PLANEA. Al 2021, sólo 23 de las 80 escuelas PLANEA contaban con este componente.

⁶⁹ Esta columna se completó utilizando únicamente la sección del cuestionario de docentes y directivos que pedía jerarquizar los componentes del programa según su contribución al logro de sus objetivos. Dado lo anterior, la percepción del nivel de contribución de los componentes del programa que corresponden al nivel institucional (de la Provincia) no se consultó a los directores y docentes, por tratarse de aspectos menos cercanos a su experiencia.

Nivel Proceso Enseñanza-Aprendizaje					
Red Docente	Implementado	Alta valoración de su pertinencia y calidad, asistencia es irregular, se manifiesta necesidad de ir más allá del conocimiento de las actividades del proyecto.	Alto aporte percibido.		
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Parcialmente implementado	El trabajo con proyectos aparece como elemento distintivo entre escuelas PLaNEA y las de referencia. Es el componente con mayor nivel de valoración por parte de docentes, directivos y estudiantes y mayor reporte de implementación, siendo reconocido tanto por directores como por docentes y estudiantes, aunque en general no se logra cubrir el número esperado de proyectos anuales y una importante proporción de docentes reporta usar la metodología en menos de la mitad de las clases.	Muy alto aporte. Es el componente mejor evaluado por su contribución al logro de los objetivos del programa.	Entrega de cuadernillos impresos, compromiso de docentes, motivación que genera en estudiantes según percepción de docentes, trabajo de docentes en duplas en Ciencias Naturales y Sociales, continuidad del mismo docente en todo el ciclo básico.	De gestión: tardanza en entrega de cuadernillos. Bajo nivel de aprendizaje previo de estudiantes agudizado por la Pandemia, inasistencia e interrupciones por actividades nacionales y provinciales que perjudican continuidad-
Evaluación Formativa	Parcialmente implementado.	Evaluación continua basada en tareas auténticas sí se implementa, como también registro del trabajo de los estudiantes clase a clase (bitácoras o libretas de seguimiento), sin embargo se focaliza en la completitud de las actividades y aprendizajes actitudinales, con escasa retroalimentación.	Alto aporte percibido, aunque en entrevistas se identifica el riesgo de que estimule el ausentismo y falta de estudio por desconexión con calificación, foco en trabajo grupal y en aprendizajes actitudinales.	Valoración positiva predominante por parte de los docentes.	Desarticulación con la calificación y otros modelos de evaluación para certificación o selección.
Consejero/a estudiantil	Débilmente implementado	Un porcentaje importante de estudiantes reporta que no se han reunido con el consejero. Quienes sí se han reunido manifiestan buen nivel de satisfacción.	Discrepancia entre directivos y docentes. Directivos reportan mayor contribución que docentes.	Existencia previa del rol en las escuelas (Tutor).	Baja carga horaria de los consejeros para atender a los estudiantes en la frecuencia esperada en el modelo.
Taller de Aprendizaje	Parcialmente implementado.	Se implementa en forma dispar entre escuelas. Si bien existe "formalmente" y el espacio es reconocido, las y los docentes reportan usarlo para otras necesidades emergentes.	Alto aporte percibido.		Necesidad de destinar espacio a recuperación de aprendizajes y otros emergentes (convivencia).
Consejo de Evaluación Interdocente	Parcialmente implementado.	Docentes narran implementación informal y hay discrepancias en el reporte de distintos actores respecto de su nivel de implementación.	Bajo aporte percibido.	Nuevos lineamientos de evaluación en pandemia.	Régimen laboral de los docentes y dificultad para coordinar horario de reunión/régimen académico de evaluación y acreditación.
Alfabetización Digital	Débilmente implementado.		Bajo aporte percibido.		Dificultades materiales, tecnológicas y de capacitación han impedido implementación según diseño. Hurto de equipos. A nivel provincial, por motivos presupuestarios y de factibilidad geográfica, no se ha podido asegurar conectividad.

Fuente: Elaboración propia

Pregunta 1: ¿En qué medida se han implementado según lo planificado todos los componentes del Programa PLaNEA a nivel de sistema de gestión, de las escuelas y de los procesos de enseñanza-aprendizaje?

Esta pregunta de evaluación fue abordada a partir de distintas fuentes de información. Por una parte, fuentes documentales: los documentos referidos al diseño del programa PLaNEA y los informes de ejecución de los años 2018 a 2021. Por otra parte, esta información fue complementada por las entrevistas a actores claves de UNICEF y de la Provincia, quienes aportaron mayor información sobre cómo fue la implementación en el contexto de la Provincia. También se recogió información sobre esta interrogante a través de los cuestionarios aplicados a todos los actores en las escuelas (directores(as), docentes y estudiantes), así como a través de las entrevistas y grupos focales realizados en escuelas PLaNEA durante el año 2022. El informe de ejecución realizado por UNICEF para 2022 no se incorpora en este reporte pues por su temporalidad este no alcanzó a ser parte del análisis documental. Los datos que este aporta pueden presentar algunas diferencias con los hallazgos a partir de los cuestionarios de la presente evaluación, que podrían explicarse por las diferencias en los instrumentos o en la metodología para recoger información (en el caso de la presente evaluación, a través de una plataforma online, aplicada por una entidad independiente y externa).

Para organizar de mejor manera la información, se presentan a continuación los componentes del programa de PLaNEA, divididos según el nivel en que operan: institucional, escuela y aula.

Componentes a nivel Institucional

De manera general, a nivel institucional se observa una implementación adecuada de cada uno de los cuatro componentes considerados: asistencia técnica a la Provincia, adecuación de normativas, apoyo financiero y apoyo en equipamiento⁷⁰. Esto se encuentra detallado tanto en los informes de ejecución de cada año, como también fue reportado por actores de la Provincia.

Componentes a nivel de la Escuela

A nivel de Escuela, los componentes del programa son: (1) Red de Conducción; (2) Entre pares docentes; (3) Yo me proyecto; y (4) Asesorías integrales en salud adolescente⁷¹. De los 4 componentes, destaca la Red de Conducción pues es el que presenta un mayor nivel de implementación, reconociéndose por los distintos actores como un espacio formalizado y que les ha permitido generar redes de colaboración entre equipos directivos y compartir experiencias.

Respecto del componente “Yo me proyecto”, se trata de una instancia que directores y actores de la Provincia reconocen como tal. Sin embargo, de acuerdo a las diversas fuentes de información, ni estudiantes ni docentes lo destacan y reconocen claramente, a pesar de que se debiera tratar de una actividad que involucra a toda la comunidad escolar.

Por su parte, “Entre pares docentes” y “Asesorías Integrales en Salud Adolescente” presentan el menor nivel de implementación. Respecto del primero, este tuvo problemas en la asignación de recursos durante el año 2019 y, de acuerdo con lo reportado por actores, este componente no se desarrolló mayormente en los años siguientes. Por otra parte, en relación con las “Asesorías Integrales en Salud Adolescente”, dado que se trataba de un componente anidado en una política pública externa a PLaNEA⁷², su implementación dependía del nivel de desarrollo de esta. Así, según lo reportado por la Provincia, esta política no se encuentra desarrollada en la mayoría de los departamentos provinciales, motivo por el cual había escuelas en que este componente no estaba presente⁷³.

⁷⁰ Para revisar el nivel de implementación de cada componente, ver Anexo 18.

⁷¹ Para revisar el nivel de implementación de cada componente, ver Anexo 18.

⁷² Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencionado Adolescente (ENIA), que a su vez es parte del Plan Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)

⁷³ De acuerdo con el Informe de ejecución del programa PLaNEA en 2021, de las 80 escuelas que componían el programa en ese entonces, sólo 23 de ellas contaban con Asesorías Integrales en Salud Adolescente. Para más información acerca de este componente, consultar Anexo 18.

Componentes a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos y Evaluación Formativa

Los siguientes componentes se vinculan de una manera directa al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes del programa PLaNEA. Estos corresponden a: (1) Aprendizaje Basado en Proyectos; (2) Evaluación Formativa; (3) Red Docente; (4) Consejero Estudiantil; (5) Taller de Aprendizaje; (6) Consejo de Evaluación Interdocente; y (7) Alfabetización Digital.

Dada la centralidad que el programa otorga a su núcleo pedagógico, en este reporte se considera pertinente realizar una revisión pormenorizada y con mayor nivel de detalle del modo en que se implementaron dos de sus componentes: el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Evaluación Formativa⁷⁴. En este apartado se le incorporaron los hallazgos del estudio en profundidad en que se entrevistó docentes y se observaron las prácticas de aula hacia fines del año lectivo de 2022. Tanto para el Aprendizaje Basado en Proyectos como para la Evaluación Formativa, se alude tanto al (i) nivel de implementación (¿se ha implementado?); como a la (ii) calidad de dicha implementación (¿cómo se está implementando?).

Aprendizaje Basado en Proyectos

Este componente corresponde a uno de los aspectos nucleares del programa PLaNEA pues, de acuerdo a los documentos de diseño del programa, a través de él se busca encarnar las “Pedagogías activas” y poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto supone un cambio en la práctica áulica, en donde se espera que las y los estudiantes tengan un rol activo, investiguen, pongan en juego la información y los conocimientos para resolver problemas de la vida real mediante el trabajo colaborativo con compañeros/as, y todo en un clima de armonía y disfrute de la tarea⁷⁵.

En base a lo anterior, PLaNEA propone un diseño curricular organizado por asignaturas, donde se trabaje a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En concreto, para la primera etapa de implementación, la propuesta contemplaba la realización de proyectos para las áreas de Ciencias Naturales (que articulaba las asignaturas de Biología, Física y Química) y Ciencias Sociales (que considera las asignaturas de Historia y Geografía) y las asignaturas individuales de Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias de la Computación (que corresponde a la reconversión de la asignatura de Tecnología).

Nivel de implementación: ¿Se ha implementado el Aprendizaje Basado en Proyectos?

Respecto de la implementación de esta metodología de trabajo en el primer año del programa (2018), se planificó tres proyectos por cada una de las áreas y asignaturas contempladas, como también tres cuadernillos para el Taller de Aprendizaje. En el año 2019, por su parte, además de los proyectos de primer año, se diseñaron proyectos para Segundo Año de Secundaria.

De acuerdo a los informes de ejecución de 2018 y de 2019, en la mayoría de los casos se había completado los proyectos 1 y 2, y se estaba trabajando en el tercero. En efecto, al momento de la elaboración del informe de ejecución 2018 (diciembre, fines del año lectivo) en todas las asignaturas se habían finalizado los proyectos 1 y 2, mientras que el proyecto 3 presentaba diversos niveles de avance, siendo mayor en Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (81% de avance) que en Matemática (con un 63% de avance). En cuanto al Taller de Computación y el Taller de Aprendizaje, ambos presentaban respectivamente un 75% de avance del proyecto 3. En 2019 por su parte, 21 de las 24 escuelas incorporadas al programa se encontraba trabajando en los 3 proyectos, mientras que tres escuelas no pudieron implementar el proyecto 3 debido a la falta de docentes.

Con motivo de la Pandemia en el año 2020, se imprimieron cuadernillos con actividades priorizadas para las y los estudiantes⁷⁶. En total, se entregaron 59.115 cuadernillos de primero, segundo y tercer año. Respecto al nivel de avance dicho año, en un relevamiento realizado por UNICEF y la Provincia en septiembre-octubre del año 2020, un 57% de las y los docentes señaló haber completado el Proyecto 1, un 31% manifestó haber completado el Proyecto 2 y un 27% señaló aún no completar el proyecto 3⁷⁷.

⁷⁴ Para revisar el nivel de implementación de los otros componentes, ver Anexo 18.

⁷⁵ Steinberg, C. et.al (2017). PLaNEA: Diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes. Buenos Aires: UNICEF.

⁷⁶ De acuerdo al informe 2021 y a lo señalado por los actores provinciales y de UNICEF.

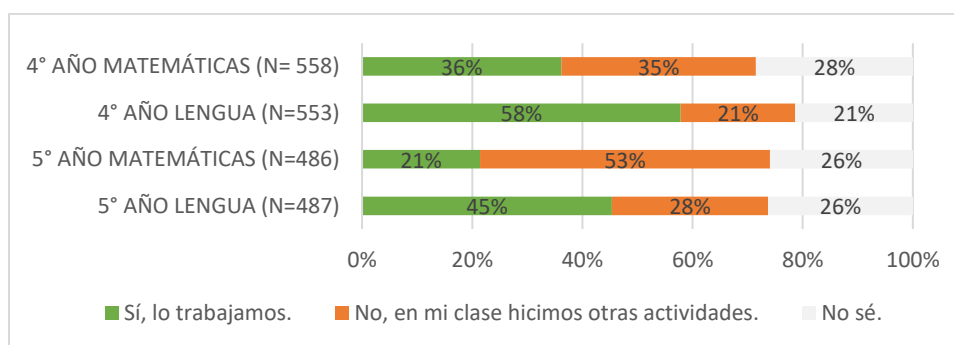
⁷⁷ En la presentación de datos, no se reporta el porcentaje de docentes que completaron el proyecto 3 a dicha fecha. Una posible hipótesis a esto es que, a la fecha y con motivo del periodo escolar en curso, aún no habían casos de docentes que hayan finalizado el tercer y último proyecto.

Si bien en el informe de ejecución del año 2021, no se reporta el porcentaje de avance en los proyectos, se señala que, al igual que en 2020, se imprimieron los cuadernillos para las y los estudiantes

En el año 2022, la evaluación que aquí se reporta consultó a directores, docentes y estudiantes respecto del nivel de implementación del trabajo por proyectos a través de los cuestionarios aplicados en los meses de septiembre-octubre de dicho año. En este caso no se indagó sobre el avance en los proyectos planificados, sino por la frecuencia con que se utiliza la metodología de aprendizaje basado en proyectos en las clases. Once de los 14 directores consultados señaló que sus docentes implementan ABP en la mayoría de sus clases, 2 reportaron que las implementan en menos de la mitad de las clases, mientras que uno señaló que se implementan ABP muy ocasionalmente y sólo en algunas de las asignaturas. En el caso de las y los docentes respondientes (N=176), un 59,1% señaló trabajar ABP en la mayoría de sus clases, un 22,7% lo trabaja en menos de la mitad de sus clases, un 16,5% indicó que lo trabaja muy ocasionalmente, mientras que un 1,7% señaló no trabajar con dicha metodología⁷⁸.

Finalmente, a las y los estudiantes de cuarto y quinto (que es el grupo que participó en este estudio de impacto) se les consultó, de manera diferenciada, por la implementación de proyectos en Lengua y Matemáticas. En concreto, a las y los estudiantes de 4° año se les consultó si trabajaron con el proyecto “¿Cómo ser cronistas de nuestra realidad?” de Lengua y “¿Cómo tomar mejores decisiones?” en Matemáticas por otra parte, a las y los estudiantes de 5° año se les consultó si trabajaron con los proyectos “¿Juntos o Separados?” en Lengua y “¿Cómo funcionan las cosas?” en Matemáticas. Para aumentar las probabilidades de que hubieran trabajado dichos proyectos, se trata de los primeros de cada año. El siguiente gráfico da cuenta de los resultados.

Gráfico 1. Respuesta de estudiantes a pregunta “¿Han realizado las siguientes actividades en tu clase?”



En general, al comparar entre niveles, se observa que, de acuerdo con lo reportado por los estudiantes, en cuarto año se realizó una mayor implementación de los proyectos que en quinto. Por otra parte, si se compara entre asignaturas, se aprecia que la asignatura de Lengua tiene un mayor porcentaje de implementación de sus proyectos respecto a Matemáticas, de acuerdo con el reporte de los estudiantes. Respecto de este último, llama la atención el bajo nivel de implementación que tiene el proyecto de 5° año “¿Cómo funcionan las cosas?”, donde sólo un 21% de las y los estudiantes reportó haberlo trabajado, mientras que un 53% señaló que realizaron otras actividades.

En la observación de aula realizada hacia fines de año en primero de secundaria, se verificó que, en todas las 8 aulas observadas, los docentes estaban trabajando en los proyectos, que era lo esperado para dicha observación⁷⁹.

Calidad de la implementación: ¿Cómo se está implementando el enfoque pedagógico de PLaNEA?

⁷⁸ Estos porcentajes incluyen tanto a docentes del ciclo orientado como del ciclo básico. Al revisar el dato desagregado por Ciclo, se observa que son los docentes de Ciclo Orientado aquellos que utilizan menos esta metodología (56,7%). En el caso de docentes de Ciclo Básico y aquellos que hacen tanto Ciclo Básico como Orientado, un tercio de los respondientes reporta utilizar esta metodología en menos de la mitad de las clases o de manera ocasional o, de plano, no utilizarla. Para ver respuestas pormenorizadas, revisar Anexo 14.

⁷⁹ En el estudio cualitativo sobre prácticas docentes, se observaron aulas de 1er año de educación secundaria de escuelas con PLaNEA.

Tal como se refirió en el apartado de Metodología, a fines del año lectivo de 2022 se realizó un estudio en profundidad en que se observó las prácticas de aula y se entrevistó a 8 docentes de primer año para maximizar su experiencia implementando los proyectos, considerando que con los proyectos de primer año se comenzó el 2018 (el detalle de este estudio en profundidad se presenta en el anexo 9).

A partir del proceso de observación de aula y posterior entrevista a las y los docentes observados/as, el equipo evaluador pudo constatar que existen distintos niveles de comprensión, apropiación y desempeño de las y los docentes respecto del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos. Estos hallazgos resultan coherentes con las percepciones que tienen las y los estudiantes de cuarto y quinto año y que manifestaron en los grupos focales. El siguiente cuadro resume algunos de estos hallazgos:

Cuadro 8. Aspectos de desempeño docente levantados en proceso de observación de aula con los estudiantes de 1er año.

Interacción Pedagógica: rol del docente
<p>Respecto de su rol como guía, se observaron diferencias en la calidad del monitoreo ejercido entre los distintos docentes, así como en el tipo de andamiaje proporcionado. Mientras algunos docentes ejercían un monitoreo más profundo, detectando las necesidades individuales de sus estudiantes, en la mayor parte de los casos predominaba una supervisión del trabajo que era más periférica, cuyo propósito era aclarar las instrucciones o corroborar que los estudiantes completaran la tarea y estuvieran trabajando en lo solicitado.</p> <p>Es relevante hacer notar que, en muchos casos, el intento de los docentes por propiciar un rol más autónomo por parte de los estudiantes se tensionaba con las dificultades que estos presentaban para la lectura comprensiva de las consignas o indicaciones proporcionadas en los cuadernillos. Lo anterior tiende a verse en mayor medida en las escuelas de contextos más vulnerables y asistencia irregular, estando igualmente presente, aunque en menor medida, en el resto de las escuelas.</p> <p>También se observó mucha variabilidad en el grado en que los docentes lograban involucrar a los estudiantes en diálogos e interacciones en que argumentaran sus respuestas, discutieran o explicaran su razonamiento, para facilitar así el desarrollo de habilidades de pensamiento. En la mayor parte de las clases las intervenciones de los docentes se limitaban a consultar por la comprensión de las consignas o a realizar preguntas de respuesta directa o cerrada, mientras que en otras sí se observó cómo a partir de sus intervenciones, de sus preguntas y contra preguntas, propiciaban diálogos en que se profundizaba progresivamente en la comprensión o en distintas perspectivas sobre el contenido. Esta variabilidad no estaba necesariamente determinada por el apego o distanciamiento de los docentes respecto de las interrogantes que los proyectos proponen, las que efectivamente se orientan a promover la comprensión profunda y el razonamiento por parte de los estudiantes. En algunas ocasiones, las interacciones más ricas se dieron a propósito de variaciones introducidas por los docentes, y en otras, a pesar del andamiaje ofrecido por los materiales del proyecto, los docentes desaprovechaban la instancia buscando simplemente que los estudiantes dieran la respuesta esperada.</p> <p>Cabe señalar, asimismo, que de acuerdo con el relato de las y los estudiantes se valora positivamente cuando él/la docente asume un rol de guía o mediador del aprendizaje.</p> <p><i>"[...] el profesor está verificando que estemos trabajando perfecto o nos brinda ayuda, como dijo él, y es agradable, porque en otras escuelas, por ejemplo, no pasa eso, el profesor claro, va a la pizarra dice bueno les doy tal fotocopia o saquen la fotocopia o busquen el libro, saquen fotos, etc. y "cuando ya esté lista la tarea me la presentan", en este colegio por ejemplo, no es así, acá es mucho más cómodo por así decirlo, es mucho más tranquilo porque dicen bueno, "si necesitan ayuda me llaman", no es que tenemos que ir nosotros, [...] en la mayoría de las materias es tranquilo básicamente, nos hacen hacer las cosas en conjunto, los profesores están ahí fijándose que hagamos las cosas bien."⁸⁰</i></p>
Interacción pedagógica: involucramiento de estudiantes
<p>El grado de involucramiento, participación y protagonismo demostrado por los estudiantes fue muy variado entre aulas y al interior de ellas. Se identificaron algunos factores propios de la interacción y de la gestión pedagógica que incidían de modo crítico en ello. La frecuencia y sistematicidad con que el/la docente realizaba preguntas a los estudiantes para propiciar que ellos mismos pudieran ir resolviendo los desafíos impuestos por las actividades y para invitar a involucrarse a los que eran menos activos, mostró ser determinante en la dinámica que se lograba establecer en el aula. El buen uso del tiempo de la clase fue otro factor importante, pues en algunos casos gran parte de ella se desaprovechaba en actividades preparatorias (como copiar instrucciones), mientras que, en otras, se daba el espacio necesario a las actividades que propician el rol activo del estudiante en su aprendizaje, tales como discutir o resolver problemas en conjunto. Para esto fue central que los docentes utilizaran</p>

⁸⁰ Grupo Focal Estudiantes, Escuela 3.

con sus alumnos recursos como el cuadernillo, presentaciones, o guías que eran preparadas con anterioridad a la clase. Finalmente, la gestión y presencia (o ausencia) de ciertas normas para facilitar que los estudiantes focalizaran su atención y se involucraran en el trabajo de la clase, también se identificó como un factor relevante.

Trabajo Colaborativo

Un rasgo evidente de las salas observadas fue la distribución espacial de los asientos, siempre dispuestos en grupo, y nunca con puestos mirando al frente. Durante las clases en general se observó que los docentes promovían el trabajo en grupos, exhortando a los estudiantes a que compartieran sus opiniones, a escucharse y llegar a acuerdos. Probablemente por tratarse del primer año de secundaria, en general, las intervenciones realizadas por los docentes solo involucraban consignas verbales sobre la importancia de compartir las opiniones y tomar acuerdos, sin que se promoviera una reflexión sobre el trabajo en equipo ni existiera un modelamiento sobre cómo ejercer ciertos roles para lograr mejorarlo, que de acuerdo a los documentos de diseño del programa son aspectos centrales de la metodología.

En general, y salvo excepciones, en las visitas realizadas a las aulas se observó un ambiente adecuado de trabajo, caracterizado por la presencia de relaciones de respeto y confianza. También se observaron instancias en las que el docente valoró explícitamente los aportes de los estudiantes incorporándolos en sus explicaciones o retomándolos en el desarrollo del diálogo. Excepto en algunos casos, se observaba que las normas de convivencia eran claras para los estudiantes, eran respetadas.

Evaluación Formativa

Nivel de Implementación de la evaluación formativa

PLaNEA propone una evaluación continua y progresiva, que se articule con el proceso diario de enseñanza y aprendizaje en el aula, mediante la autoevaluación, la retroalimentación y la evaluación entre pares. Se trata de una evaluación que busca identificar las brechas de aprendizaje y construir alternativas para su superación. Como tal, la propuesta de evaluación formativa plantea: (1) Definición explícita de los desempeños a través de los cuales se espera que las y los estudiantes puedan demostrar que han alcanzado las metas propuestas; y (2) Incorporación de diversas y variadas instancias de evaluación a lo largo del proyecto, como también una instancia final o sumativa en la que las y los estudiantes presenten el producto realizado. Esto implica que las y los docentes deben planificar múltiples momentos a lo largo del proyecto para monitorear y retroalimentar a sus estudiantes.

A los docentes se les ofrece orientaciones para implementar la evaluación formativa a través del documento “El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA”⁸¹. Los cuadernillos de los proyectos, por su parte, incluyen orientaciones y rúbricas para evaluar las producciones de los estudiantes.

Los informes de ejecución no proporcionan información respecto de la implementación de la evaluación formativa.

En los grupos focales y entrevistas, realizados para esta evaluación las y los docentes, hablan de “evaluaciones progresivas”, las cuales implementan clase a clase, o bien, al final de cada semana. Respecto a la forma en que implementan estas evaluaciones, estas son:

- Mediante el uso de rúbricas que, de acuerdo con su reporte, evalúan aspectos como: la asistencia a clases, la participación, expresión oral, entre otros.
- Realización de una carpeta o portafolio por estudiante, en donde además de los trabajos clase a clase, las y los estudiantes deben incorporar algunos aspectos referidos a su propio proceso de aprendizaje.
- En una de las escuelas, se señala que se realizan autoevaluaciones y evaluaciones entre pares, en donde las y los estudiantes deben reflexionar y expresar aquello que han aprendido y aquello que les ha resultado más complejo aprender.

⁸¹ Aragay, X. y Martínez, M. (2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA: enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos. Buenos Aires: UNICEF.

- Bitácoras o libretas de seguimiento: una de las docentes comenta que, para aplicar la rúbrica final de evaluación por proyecto, ella se construyó una libreta en la que registraba, clase a clase, los avances y dificultades de cada uno de sus estudiantes, de modo de poder tener una trayectoria de aprendizaje de cada uno.

Junto a lo anterior, a través de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, se les consultó acerca de la frecuencia con que realizan algunas prácticas vinculadas a la evaluación formativa. En general, los docentes reportan realizar con mucha frecuencia prácticas de retroalimentación y, también, comunicar explícitamente a sus estudiantes los resultados de aprendizaje esperados. Por otra parte, prácticas como la autoevaluación o la evaluación entre pares también tienen un porcentaje alto, aunque menor que las anteriormente mencionadas⁸². Finalmente, llama la atención que sólo un 40% de las y los docentes reportó realizar pruebas escritas, frecuencia que difiere considerablemente de las otras prácticas. Del mismo modo, este resultado contrasta también con lo reportado por las escuelas del grupo control o de referencia, donde un 67% de los/as docentes encuestados reportaron evaluar a través de pruebas escritas. Este resultado muestra un posible cambio en la disminución de prácticas más convencionales al evaluar los aprendizajes en las escuelas PLaNEA.

Por otra parte, se les consultó a las y los estudiantes de cuarto y quinto año respecto de la frecuencia con que sus docentes de Lengua y Matemáticas realizan ciertas prácticas ligadas a la evaluación formativa. De acuerdo a los resultados⁸³, se observa que ellos reportan una menor frecuencia que sus docentes y también diferencias entre asignaturas. De acuerdo a los estudiantes, la autoevaluación es mucho menos frecuente en Lengua (38%) que en Matemática (51%).

Calidad de la implementación: ¿Cómo se está implementando la evaluación formativa?

De acuerdo con el modelo de evaluación de PLaNEA, se esperaría que la evaluación esté al servicio del aprendizaje, imbricándose en el proceso diario de enseñanza y aprendizaje en la sala de clases. Para ello, se espera que los docentes comuniquen claramente las expectativas de aprendizaje, sean capaces de observar e interpretar las respuestas o producciones de sus estudiantes identificando las brechas con las metas de aprendizaje, y que proporcionen retroalimentación constante que sea informativa para mejorar, además de propiciar dinámicas en que los estudiantes retroalimenten el trabajo de sus compañeros o el propio (evaluación entre pares y autoevaluación). También se esperaría que, en las prácticas de evaluación, los docentes integren los saberes o competencias curriculares de las asignaturas y las habilidades transversales que el programa también busca promover, y que para valorarlos e identificar el nivel de avance de sus estudiantes, utilicen pautas o rúbricas que contienen explícitos criterios de evaluación. Para la evaluación sumativa, se esperaría que los estudiantes pongan de manifiesto el aprendizaje que alcanzaron a través de los proyectos generando un producto o tarea de desempeño al finalizarlos.

A continuación, se presenta un análisis de las prácticas evaluativas de docentes PLaNEA a partir de lo analizado en las observaciones de aula y las entrevistas posteriores a dicha observación.

a) Comunicar las metas de aprendizaje y sus criterios de logro

La comunicación de las metas y el trabajo para apropiarse de ellas, identificando los criterios de logro, es una práctica ausente en las observaciones de aula del estudio en profundidad y poco reportada en las entrevistas. En efecto, solo en una oportunidad un docente entrevistado reporta utilizar la rúbrica para este fin. En las observaciones, se constató que las indicaciones de los y las docentes se refirieron mayormente a las consignas e instrucciones para realizar las actividades de la clase, sin referencia al trabajo sobre descripciones de los aprendizajes que se espera lograr. En los módulos observados el/la docente, al inicio de cada clase, entregaba las instrucciones a las tareas que se iban a realizar en el bloque, pero no se observaron intervenciones donde se dieran a conocer los desempeños esperados para cada actividad.

b) Uso de rúbricas

⁸² Los resultados pormenorizados de esta pregunta pueden consultarse en Anexo 14.

⁸³ Los resultados pormenorizados de esta pregunta pueden consultarse en Anexo 14 y 15.

La apropiación en el uso de las rúbricas es diversa entre docentes, quienes reportan que al inicio se trató para ellos de una novedad. En algunos casos, los docentes reportan dificultades para utilizarlas y en otros se evidencia mayor apropiación. Uno/a de lo(a)s docentes reportó utilizarlas desde el inicio de cada proyecto para comunicar a los estudiantes las expectativas de desempeño, en otro, que se trabajan en conjunto al interior de la escuela para compartir criterios entre los docentes y también para registrar el desempeño de cada estudiante, como se manifiesta en la siguiente cita.

“Algo que era nuevo es el tema de las rúbricas, totalmente nuevo para todos nosotros, era algo sumamente nuevo, era empezar a estudiar, a capacitarnos, a buscar las capacitaciones que quedaban siempre guardadas en YouTube en algún lado que las cuelgan, era volver a verlas y verlas despacito, pausando, tomar apuntes. Yo, cuando planifico a principio de año, preparo las rúbricas, que es lo que yo voy a tener en cuenta para el momento de evaluar el producto final de cada trimestre, preparo las rúbricas y las socializo con los chicos y, bueno, yo voy a tener en cuenta estos aspectos en el momento de evaluar para que ellos sepan y no es una prueba que uno le va a dar y van a tener seis, siete, cinco, cuatro tres, no y, bueno, cada docente por supuesto tiene su criterio en cuanto a la rúbrica.”⁸⁴

c) Interpretar la evidencia e identificar brechas de aprendizaje.

En el marco de la entrevista realizada a las y los docentes post observación de aula, se solicitó a los docentes recolectar trabajos de sus estudiantes que ilustraran respectivamente un elevado nivel de logro de aprendizaje y, en el otro extremo, un nivel de logro más bajo del esperado.

Al solicitar a los docentes que explicaran su selección de los trabajos más y menos logrados, se pudo verificar que no establecían una relación clara entre la producción de los estudiantes y las metas de aprendizaje que diera cuenta de cómo juzgan la distancia entre el aprendizaje logrado y el pretendido. La revisión de las marcas y retroalimentación de las y los docentes en los materiales entregados tampoco permite inferir sobre este análisis. Esto hace suponer que, para las y los docentes, no es evidente cómo utilizar las actividades de los proyectos para juzgar el nivel de aprendizaje alcanzado y su brecha con las metas de aprendizaje, cómo utilizar la rúbrica para hacerlo, tendiendo entonces a enfocarse exclusivamente en otras dimensiones (el trabajo en equipo, el esfuerzo, la responsabilidad y asistencia) a la hora de valorar las evidencias de sus estudiantes.

Al referirse al foco de la evaluación, hubo poca referencia al aprendizaje de los contenidos de cada proyecto; en general, las respuestas de las y los docentes fueron heterogéneas respecto a lo que evalúan, teniendo en común que muy pocas refieren a aspectos curriculares o referidos a los objetivos de aprendizaje.

Consistentemente, en las entrevistas, los y las docentes hacían mayor énfasis en el esfuerzo, la asistencia, y el trabajo realizado (independiente del grado en que este refleje aprendizaje). Por ejemplo:

“[En la evaluación] yo tengo en cuenta, primero, el hecho de que vengan, hay chicos que vienen siempre, siempre, incluso llegan antes que yo, yo llego a las 13.20 y a las 13.15 ellos ya están acá, valoro muchísimo eso, vienen sin almorzar porque su mamá cocina más tarde porque está trabajando y vuelve a las 12:30 y a esa hora cocina, por ejemplo. Entonces, los chicos a las 12.30 ya están viniendo a la escuela, vienen sin almorzar y bueno yo valoro muchísimo eso. El hecho de que vengan, de que haya una continuidad y bueno, todo eso influye en el momento de la evaluación.”⁸⁵

d) Retroalimentar para cerrar brechas

La retroalimentación es la práctica primordial y más importante de la evaluación formativa. Sin ella, todo el modelo pierde relevancia, pues se trata de la acción que mayor impacto tiene sobre el desarrollo de aprendizajes. A pesar de lo anterior, la práctica de retroalimentación se encuentra pobremente representada en los materiales de desempeño de los estudiantes, y en las entrevistas no aparecieron mayores referencias a ella. En las prácticas de aula, se observó mucha variabilidad. En algunos casos los docentes proporcionaban retroalimentación a lo largo de la clase, aunque en la mayoría se perdían oportunidades para retroalimentar el aprendizaje.

⁸⁴ Docente Escuela 7, entrevista post observación de aula.

⁸⁵ Docente Escuela 7, entrevista post observación de aula.

En desarrollo de las actividades, se identificó que el/la docente no implementa estrategias para reorientar a los estudiantes cuando ellos mostraban alguna confusión que les impidiese avanzar, o bien, cometían un error. Por ejemplo, se observó que en la clase 1, mientras caminaba por la sala, el/la docente ve a una alumna que no ha respondido en su cuaderno, y le pregunta: “¿No se le ocurre nada?”. La niña responde: “no”; sin embargo, él/la docente no interviene más. Durante la clase 1, una alumna afirma que en los medios de comunicación se usan más los gráficos circulares; sin embargo, él/la docente no recoge dicha respuesta para indagar en la comprensión que tiene la niña sobre el uso de los diferentes tipos de gráficos ni aclara que el tipo de gráfico dependerá de los datos que se quieran mostrar; de hecho él/la docente plantea a modo de conclusión que los gráficos circulares son más completos y por eso los medios de comunicación los usan más. Luego, ante la solicitud de un estudiante de que le aclare lo que debe hacer en la pregunta 3, él/la profesor(a) en lugar de hacer preguntas que permitan orientar al alumno en el análisis solicitado (analizar si lo señalado en el titular de la noticia es coherente con la información entregada en el gráfico), termina entregándole la respuesta que debe escribir⁸⁶.

Respecto a los tipos de retroalimentación que se evidenciaron, el siguiente cuadro describe algunos de estos:

Cuadro 9. Tipos de retroalimentación levantadas en proceso de observación de aula y revisión de evidencias.

Tipo de retroalimentación	Descripción
Retroalimentación escrita	En general, estas consistían en marcas que señalan aprobación (Excelente o ‘Exc’, tickets) o indican errores (cruces), sin entregar una descripción de lo que se ha logrado o de las brechas entre los desempeños y las metas de aprendizaje ni una breve explicación de cómo mejorar
Retroalimentación en la interacción en aula	Se observó una amplia diversidad en el desempeño de los y las docentes en la retroalimentación en el aula. En algunos casos, se observó ausencia de retroalimentación o intervenciones limitadas a aprobar o felicitar las respuestas, indicar los errores o directamente a entregar las respuestas correctas; en otros -más infrecuentes- eran más informativas sobre lo logrado o por lograr o bien buscaban que el propio estudiante descubriera cómo avanzar. Respecto al contenido o foco de interés de la retroalimentación se pudieron apreciar cuatro tipos: (1) Con foco en clasificar las respuestas dadas como buenas o malas; (2) Con foco en las instrucciones o consignas de la actividad de aprendizaje; (3) Con foco en aspectos no logrados y en claves para lograrlos (menos frecuentes); (4) Con foco en la Zona de Desarrollo Próximo y el andamiaje necesario para el/la aprendiz (menos frecuentes).

e) La evaluación de aprendizajes y la calificación

La calificación es una práctica insoslayable en cualquier sistema educativo y, por lo tanto, es importante analizar la forma en que las prácticas de evaluación formativa conviven y se acoplan con las prácticas de evaluación sumativa, y las calificaciones.

En las entrevistas a los docentes fue posible indagar de qué modo resolvían la calificación individual y la integraban o no con las prácticas de evaluación que PLANEa propone. En algunos casos, los docentes refieren recurrir a evaluaciones ‘tradicionales’ (pruebas o exámenes o las que ellos denominan como “evaluaciones estructuradas o semi-estructuradas”) para obtener información sobre el desempeño individual que les resulta más difícil pesquisar en los trabajos grupales, para calificar el aprendizaje de los contenidos curriculares y para no distanciarse en exceso de evaluaciones con las que los estudiantes se enfrentarán en otras circunstancias.

“[...] todo proyecto lleva sus procesos y nosotros vamos evaluando ese proceso, el trabajo en equipo [...] pero, quizá, este, por ahí también no quitar esa evaluación semi estructurada, quizás hacer también un trabajito como lo hice en la clase esa, algo así donde ellos se vean capaces de poder hacerlo ¿sí?, y no sacar totalmente para que vayamos en concordancia también con las evaluaciones que año a año nos están

⁸⁶ Nota de campo de clase de Matemáticas, Escuela 9.

enviando, ¿sí?, y en base a eso que el chico se sienta “bueno, a ver, me evalúan de una forma y también me evalúan de otra” y se sientan capaces y no frustrados al final, lo veo muy positivo y la verdad es que lo aplico, lo aplico bastante.”⁸⁷

En estos casos, el lugar que los docentes asignan a las evaluaciones formativas realizadas previamente en la calificación de los aprendizajes es utilizarlas como una ‘compensación’ que permite subir la calificación, pues les permite hacer un reconocimiento de aspectos no curriculares. Sin embargo, para asignar una calificación a estas dimensiones ‘no curriculares’ en general, no se recurre a criterios preestablecidos ni a las rúbricas que los contemplan.

“Docente Escuela 9: Yo tenía una nota, lo que algunos chicos por ahí que no estaban bien en operatoria, que no iban a llegar con la nota, porque no iban a alcanzar los contenidos, pero se han esforzado tanto para poder presentar los trucos de magia de ellos, que vos decís, bueno alcanzó el contenido ¿Me entendés? Entonces como que lo compensás.

Entrevistadora: Y para evaluar estas cosas que no son de contenido, ¿Utilizas una pauta o más bien como una impresión de algo que hizo?

Docente Escuela 9: Es más que nada impresión. Sí, más que nada impresión y como ellos se desempeñen, como ellos... con qué ganas hacen las cosas.”⁸⁸

Los docentes que asignan calificaciones a partir de las tareas de evaluación propuestas por PLaNEA refieren una variedad de prácticas. Algunas veces señalan que se asigna un promedio de las calificaciones parciales realizadas durante el proceso, combinando aspectos curriculares con actitudinales, aunque la mayor parte de las veces no queda claro cómo realizan la ‘traducción’ de dichas evaluaciones parciales a una nota o número.

Desde el relato de las y los docentes, se detectaron distintas formas de asignar notas, las que implican también distintos modos de entender la evaluación y la calificación. Entre las estrategias más llamativas, se destacan (i) evitar las notas reprobatorias (independiente de la calidad del trabajo entregado por el o la estudiante), (ii) asignar la calificación máxima al inicio a todos e ir descontando puntos para luego promediar esta nota ‘del proceso’ con la asignada a la tarea final, y (iii) transformar las categorías de la rúbrica a calificaciones.

En función de lo presentado anteriormente, se puede apreciar que existe una heterogeneidad respecto al modo en que las y los docentes compatibilizan el modelo de evaluación propuesto por PLaNEA y el sistema de calificación de la Provincia. Asimismo, esta heterogeneidad habla también de la necesidad de criterios comunes que guíen u orienten cómo realizar este proceso.

Pregunta 2: ¿Cuáles son los facilitadores o factores de éxito de la implementación del programa?

Esta pregunta, fue abordada a partir de las entrevistas y grupos focales a perfiles jurisdiccionales, directivos y docentes. Desde la mirada de directores/as y docentes, existe acuerdo en reconocer como facilitador el hecho que las escuelas en las que se implementó PLaNEA el primer año hayan formado parte previamente, de las llamadas “Escuelas de nuevo Formato”:

- Desde la Provincia, se reconoce que el programa PLaNEA viene a “fortalecer” el modelo de trabajo de las Escuelas de Nuevo Formato, aportando con el acompañamiento.
- En el caso de directores/as, el programa PLaNEA vino a reforzar la labor y las metodologías de enseñanza ya existentes en dichas escuelas, al mismo tiempo que abrió la posibilidad de contar con horas institucionales para los docentes, las cuales permitieron y facilitaron el desarrollo de trabajo colaborativo entre ellos, útil para la implementación y los lineamientos del programa.
- Desde la mirada de algunos docentes, el hecho de ser una escuela de Nuevo Formato facilitó la implementación del programa PLaNEA en la medida que la escuela ya poseía una forma de trabajo similar a lo que propone el programa. Además de lo anterior, desde la mirada de las y los docentes, otro facilitador relacionado con las Escuelas de Nuevo Formato se vincula al trabajo por ciclos. Esto es una característica que tienen las Escuelas de Nuevo Formato: los equipos docentes de las materias básicas trabajan con el mismo grupo de estudiantes por tres años lectivos consecutivos, con el fin de acompañar a los mismos en sus trayectorias escolares. De esta forma, además de permitirle a los docentes acompañar las trayectorias de sus

⁸⁷ Docente Escuela 2, entrevista post observación de aula.

⁸⁸ Docente Escuela 9, entrevista post observación de aula.

estudiantes, ha favorecido la continuidad en la implementación de los proyectos por asignatura, en caso de que hayan tenido inconvenientes el año previo para completarlos.

Otro facilitador que se levanta desde la perspectiva de directores y de los perfiles jurisdiccionales guarda relación con el liderazgo que ejercen las y los directores/as de las escuelas.

*"[...] Nosotros sí sabíamos que esto que te planteaba recién, la fortaleza tenía que estar en el equipo de gestión directiva. La debilidad, nosotros sí hubo una decisión de dejar escuelas que no tenían directores fuertes."*⁸⁹

*"[...] Acá lo importante es que se involucren, que participen, que ejerzan el liderazgo, que convoquen, que verifiquen que suceda PLaNEA dentro de sus aulas."*⁹⁰

En esta línea, el trabajo de directores y asesores pedagógicos parece fundamental en el desarrollo tanto del trabajo organizativo como la nueva orientación pedagógica de PLaNEA en las escuelas.

Los directores/as reconocen el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, de estudiantes y docentes, y la motivación de los docentes jóvenes por capacitarse como factores clave para el éxito de la implementación:

*"[...] la facilitación del programa es el sentido de pertenencia que tenían los chicos y los docentes para que siga en curso, estaban tan compenetrados los alumnos con los docentes, tan compenetrados que es algo fuera de serie, entonces es uno de los motivos que dieron hincapié para que continúen."*⁹¹

*"[...] Para los docentes jóvenes, porque podemos catalogar a los docentes en distintas etapas de acuerdo a su madurez, el docente joven es como que está, es el docente que quiere anotarse en una capacitación, hacer un curso, aprender esto o aprender aquello y el docente que ya tiene sus cosas más tradicionalista no, si estoy bien con esto, esto lo he aprendido yo que da buen resultado, podemos seguir así nomás, entonces están todos los docentes de acuerdo a la evolución que tienen y como directivo tengo que ir."*⁹²

El nivel de compromiso que tienen tanto los equipos directivos como las y los docentes con el programa también se reconoce como un aspecto facilitador. Si bien se señala que existen docentes que tienen cierta resistencia al programa, en su mayoría se encuentran comprometidos con la ejecución de este. Esto se desarrolla con mayor detalle en el criterio de Sostenibilidad.

Por otra parte, los distintos actores reconocen que algunos componentes del programa PLaNEA son facilitadores para la implementación. Desde la Provincia relatan que, a pesar de una cierta resistencia inicial por parte de las y los docentes, la mayoría comienza a adherir al programa en la medida que fueron participando en las capacitaciones de la Red Docente, como también al otorgárseles las horas institucionales correspondientes. Ambos elementos, a juicio de la Provincia, contribuyeron a una mayor aceptación de PLaNEA por parte del gremio:

*"[...] Los gremios han acompañado, sobre todo porque esto ha significado mejorar las condiciones laborales de los docentes y de los directores"*⁹³

Finalmente, desde la mirada de las y los docentes, otro aspecto que reconocen como importante y que puede constituir como un facilitador es el trabajo en duplas de docentes. En el caso de las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, ambas son realizadas por duplas docentes, por una docente de Historia y otra de Geografía en el caso de Ciencias Sociales; y una docente de Biología y otra de Físico-Química en el caso de las Ciencias Naturales. A juicio de las y los docentes, la naturaleza colaborativa de este trabajo facilita que, en esas asignaturas, se trabajen los proyectos de manera eficiente, pudiendo finalizarlos en los plazos establecidos; del mismo modo, se valora mucho la complementariedad que se genera entre docentes, lo cual alivia la carga de trabajo y, al mismo tiempo, permite implementar más innovaciones y actividades con estudiantes. La siguiente cita da cuenta de lo anterior:

⁸⁹ Entrevista Encargada Provincia n°1.

⁹⁰ Entrevista a Supervisores Provincia.

⁹¹ Entrevista a Director/a, Escuela 4.

⁹² Entrevista a Director/a, Escuela 6.

⁹³ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n° 2.

“Con respecto a esto también que decía la compañera, de trabajar en grupo, bueno a mí me pasa que con la profe de historia que da en tercer año nos complementamos bastante bien, y entre las dos vamos, como decía [Nombre de docente], de ir este, ella comienza la actividad, la continúo yo, me hace reforzar aquí, yo me encargo de esto, entonces vamos como distribuyendo un poco”⁹⁴

Esta forma de trabajo, sin embargo, no ocurre en el caso de las asignaturas de Lengua y Matemáticas, en donde las y los docentes reconocen que les gustaría contar con mayor trabajo colaborativo para llevar a cabo los proyectos de sus respectivas asignaturas.

Pregunta 3: ¿Cuáles han sido las principales barreras en la implementación del programa?

Esta pregunta de evaluación es abordada a partir de las entrevistas a directores y actores de la Provincia y de los grupos focales de docentes y estudiantes. Para efectos de este informe, las dificultades identificadas se organizaron temáticamente, presentándose a continuación.

Pandemia COVID-19

Sin lugar a duda, la principal dificultad que enfrentó el programa en su implementación fue la Pandemia de COVID-19, la cual implicó el confinamiento para la población y un reordenamiento en las prioridades.

En cuanto a la implementación de PLaNEA, la Pandemia impactó, al menos, en los siguientes aspectos:

Cambio en las prioridades institucionales producto de la emergencia

Desde la Provincia, se reconoce que, con motivo de la emergencia sanitaria, se reestructuraron las prioridades en materia política y presupuestaria, centrándose en salud. Esto trajo consigo que aspectos como equipamiento y conectividad en las escuelas pasaran a un segundo plano.

“[...] nos hubiera encantado seguir con el equipamiento y la conectividad, que era un compromiso que fue inicial para los dos primeros años [...] y que no pudimos cumplir, pandemia mediante. Vuelvo a decir la pandemia marcó ahí una situación [...] de mayor debilidad presupuestaria y que la prioridad no sea la conectividad, por supuesto, porque tuvo que ver con un año donde la prioridad de Gobierno estuvo centrado en salud digo [...] pero sí creo que el tema conectividad y el tema equipamiento es una deuda que tenemos que ver como saldar”⁹⁵

La imposibilidad de contar con equipamiento y conectividad para todas las escuelas se constituyó en una barrera muy importante para la implementación, considerando el largo periodo de confinamiento y el hecho que los proyectos PLaNEA incorpora recursos digitales en su diseño.

Exacerbación de la falta de recursos

Muy relacionado a lo anterior, el confinamiento generó una exacerbación de las dificultades materiales con las que contaban las escuelas para funcionar y la interrupción de la distribución por parte de la provincia. Del mismo modo, visibilizó y profundizó las carencias materiales que los propios estudiantes tenían. Esto afectó, evidentemente, la continuidad de las clases.

“[...] en la gestión anterior una de las cuestiones atractivas y que venía de la mano de la propuesta pedagógica era que UNICEF entregaba a cada escuela un carrito móvil con cada computador, entonces eso se hizo durante 2018 y 2019, en el 2020 llegó la pandemia y se suspendió todo, o sea las escuelas 2021 y 2022 no recibieron [...] eso es una cuestión que hasta hoy reclaman eso, ese equipamiento. Las propuestas que hace UNICEF es aprendizaje basado en proyectos de indagar, a buscar a consultar, o sea abre otra forma de usar internet de manera responsable y no solamente digamos como un modo de juego y de recreación [...] y esto sumado a las limitaciones de la población escolar que concurre a estas escuelas, ha sido difícil que ellos tengan internet en sus casas”⁹⁶

⁹⁴ Docente Escuela 1, Grupo Focal 1.

⁹⁵ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°1.

⁹⁶ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°2.

Componentes que no pudieron implementarse

Desde el relato de estudiantes, los propios proyectos, que descansan fuertemente en el trabajo colaborativo entre estudiantes, no pudieron implementarse de buena manera debido a las dificultades tecnológicas existentes.

“Estudiante-mujer 1: sí, hubo un momento en que no nos entendíamos entre nosotros.

Estudiante-hombre 2 hombre: O cuando habían clases virtuales.

Entrevistadora: ya. Me imagino que eso debió haber sido súper difícil.

Estudiante- mujer: Sí. Era muy decepcionante porque a la profesora también le era difícil explicar lo que quería decir a través del teléfono.

Entrevistadora: ¿y ustedes cuando estaban en pandemia, cuando estaban en clases virtuales, trabajaban en grupo igual?

Estudiante-mujer 1: ¿en pandemia? No. Era más individual”⁹⁷

Además de los proyectos, los actores reconocen que hubo otros componentes que no pudieron implementarse en Pandemia. Tal es el caso de los Talleres de Aprendizaje y el rol del Consejero Estudiantil:

“El “Aprender a Aprender” ha dependido muchas veces del tutor, entonces durante la época de pandemia, el tutor era el nexo fundamental entre los otros docentes y los estudiantes. Entonces, abocarse en la propuesta de “Aprender a Aprender”, el consejero estudiantil no la pudo desarrollar. Este año comenzamos a trabajar nuevamente con el rol del tutor, si bien tuvimos encuentros con los docentes tutores, pero era más encuentros de sostenimiento durante la pandemia, eran unos encuentros de sostenimiento, de escucha, de darles algunas estrategias, pero no de pedirles que desarrollen, sino que a ellos les presentábamos la propuesta “Aprender a Aprender” para que ellos, de ahí, tomen actividades o tomen ideas y las trabajen con sus estudiantes. Por otro lado, habían muchas horas de tutorías sin cubrirse, entonces eso es como que este año, recién este año se ha podido decir que hay un logro con la propuesta”⁹⁸

Como puede observarse, los componentes más afectados por la Pandemia corresponden, justamente, a los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Barreras asociadas a la docencia

En las entrevistas y grupos focales se da cuenta de una serie de situaciones asociadas a las y los docentes que resultan problemáticas y, en gran medida, afectan la implementación adecuada del programa:

El “profesor taxi” y los obstáculos para la asignación de horas institucionales

Desde la Provincia se reconoce que, para que exista una adecuada implementación del programa y, específicamente, del ABP, se necesita una mayor permanencia de las y los docentes en la escuela. Sin embargo, se reconoce que esto colisiona con la forma de trabajo que tienen las y los docentes en la Provincia: el llamado “profesor taxi”.

“[...] vos imaginate que la particularidad en nuestro país [...] es que los docentes corren de una escuela a otra para tener un horario mosaico de tres horas a una escuela, pasan a tres horas en otras, entonces decirles incrementar las horas, implica toda una logística de que tenga que renunciar horas en otras escuelas [...] y muchos docentes, no querían, algunos se resistían, entonces había que acomodar todas estas variables porque el puesto de trabajo de los docentes si hemos cuidado también.”⁹⁹

En relación con la anterior, existe un reconocimiento en que el proceso de asignación de horas institucionales no ha tenido la celeridad que se hubiera esperado.

Ausentismo de docentes

En tres de las 6 escuelas en que se realizaron grupos focales de estudiantes ellos y ellas afirmaron no tener ciertas asignaturas debido a que su escuela no cuenta con docentes para enseñarlas.

⁹⁷ Estudiantes Grupo Focal Escuela 5.

⁹⁸ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°2.

⁹⁹ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°1.

“Estudiante-mujer 1: nosotros no tenemos matemática [...] porque la profesora está de licencia. Muchos meses que no [...] muchos meses que ya no vuelve.

Entrevistadora: pero el tiempo que estuvo ella con licencia ¿no tuvieron clases o tuvieron un reemplazo?

Estudiante-hombre 2: si tuvimos

Entrevistadora: ya. ¿pero veían matemática o veían otras materias?

Estudiante-hombre 2: otras materias

Estudiante-hombre 3: o sea, no era de matemática, sino de otras materias.

Entrevistadora: de otras materias, ya.

Estudiante-mujer 4: pero sí nos hace falta profesor de matemática [...] porque queremos aprender matemática.

Entrevistadora: Igual a mí me llamó la atención que ustedes, como no tienen profe de matemática, no estén con matemática ¿hace cuánto que no están con matemática?

Estudiante-hombre 2: hace un mes.

Estudiante-mujer 1: no, usted ve las carpetas y no tiene nada.

Estudiante-hombre 3: un mes, mes y medio, por ahí.

Estudiante-mujer 4: hace dos meses.

Entrevistadora: hace dos meses. ¿y es el mismo? ¿la misma profesora que hace cuarto y quinto?

Todos: sí.

Estudiante-hombre 3: y sexto.

Entrevistadora: entonces cuarto y quinto, ah, y sexto, también, que no tienen.

Estudiante-hombre 2: no tienen.”

En otra escuela, estudiantes reportaron no contar igualmente con docente de matemáticas y geografía respectivamente. Del mismo modo, desde la Provincia, algunos actores reconocen también que el ausentismo docente es un problema que están enfrentando¹⁰⁰.

Diferencias de los docentes con el enfoque pedagógico o de la asignatura que promueve PLaNEA

Según reportan algunos directores/as, existen docentes en sus escuelas que al inicio se resistieron a las nuevas formas de enseñanza que promueve PLaNEA, aunque en la mayoría de los casos se fue disipando conforme avanzó la implementación del programa, lo que podría atribuirse a las capacitaciones y la entrega de información.

“[...] al principio fue lo que los docentes se acostumbraron, porque no era fácil tampoco venir y cambiar estructura, una preparación, una formación que fue distinta, ¿me entiendes? Entonces tengo algunos docentes de mayor edad que como que se sintieron como que no era algo beneficioso.”¹⁰¹

Esta resistencia al cambio también fue reportada por las y los docentes, quienes comentaron que, si bien ellos se incorporaron a los cambios que plantea el programa PLaNEA, tienen compañeros de trabajo que se han resistido a asumir este modelo.

“Docente 3-Escuela 2: por ahí yo tomo algo muy importante que ha resaltado la profe, yo soy docente en dos escuelas PLaNEA diferentes, en donde las situaciones son caras opuestas, la institución a la cual vengo a representar en estos momentos, tengo una paralela brillante, que desde el primer inicio de PLaNEA hemos podido articular, introducimos qué te parece, vamos intercambiando ideas, vamos creciendo junto al proyecto, junto a los chicos, en la otra institución donde también se debería aplicarse PLaNEA, mi paralela se resiste a enseñar PLaNEA [...] es que bueno, ahí ya tendrían que intervenir directores, tendrían que intervenir, pedagogas, los profes cuando van a firmar los libros dicen que hacen todo, que están enseñando PLaNEA [...] entonces son dos situaciones totalmente opuestas en mi caso

Docente 2-Escuela 5: Pero tu compañera, ¿Es joven?, ¿Es grande?

Docente 3-Escuela 2: Está a punto de jubilarse, claro, está a punto de jubilarse por eso [...] rescato mucho el aporte que hizo la profe porque es real, pero las profesoras que tienen cierta antigüedad y que están muy próximas, están totalmente negadas a implementar PLaNEA, que hay excepciones de profes jóvenes que no quieren implementar planea, también.

Docente 4-Escuela 4: pero también están las excepciones de las profes grandes que, si lo implementan, por ejemplo, yo a la persona que estoy reemplazando en primero, segundo y tercer año de biología, llevaba PLaNEA, pero perfecto, o sea, y ella estaba muy.

Docente 2-Escuela 5: creo que se trata de una predisposición [...] una predisposición del docente y también las instrucciones desde la cabeza de la institución

¹⁰⁰ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n°3.

¹⁰¹ Entrevista a Director/a, Escuela 3.

*Docente 1-Escuela 1: yo creo que es por el temor, por el miedo, porque todo lo nuevo, todo, uno tiene miedo a veces*¹⁰²

En la primera cita, la docente reconoce que, en un comienzo, se resistía mucho a cambiar su forma de enseñanza al modelo PLaNEA y reconoce, en sus palabras, cómo eso afectó también en la disposición que tenían sus estudiantes respecto al programa. En el caso de la segunda y tercera cita, las y los docentes comentan situaciones de compañeros de trabajo que se resisten a asumir el modelo PLaNEA e intentan articular posibles explicaciones a esta resistencia. En ambas conversaciones ocurrió que, en un primer momento, se levantó la hipótesis que la edad del docente puede influir en la resistencia (“las profesoras que tienen cierta antigüedad y que están muy próximas, están totalmente negadas a implementar planea”), pero luego en la conversación misma esta hipótesis se va desechando en la medida que se exponen casos que la contradicen. Si bien los/las docentes no concluyen en alguna explicación única, en general se refieren a la idea que esta resistencia pueda deberse al temor de enfrentarse a un modelo completamente diferente del que conocían, del que han trabajado y con el que fueron formados como profesores.

Variabilidad de desempeños y formas de comprender el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Evaluación Formativa

Con relación al Aprendizaje Basado en Proyectos, en la observación de prácticas de aula se identificaron diferencias en el desempeño de las y los docentes respecto al manejo y aplicación del trabajo por proyectos y, en general, la práctica de la docencia. A modo de ejemplo está el trabajo de las y los docentes para atender las diferencias entre estudiantes. A partir de lo observado en aula, prácticamente no se evidenciaron acciones específicas dirigidas a atender a las diferencias y necesidades individuales de los alumnos para permitir su acceso al aprendizaje. En los diferentes cursos observados había alumnos cuyo nivel de lectoescritura era muy diverso, existiendo en algunos casos alumnos cuya habilidad para leer y escribir era muy inicial. En estos casos, no se evidenciaron acciones dirigidas a otorgar más apoyo a estos estudiantes, por lo que muchas veces, se quedaban atrás o sin hacer las actividades desarrolladas a lo largo de la clase.

Lo anterior también surgió en dos de las entrevistas realizadas con posterioridad a la observación de aula. En ambos casos, los docentes se refieren al modo, más o menos exitoso, en que gestionan los distintos ritmos de aprendizaje de sus estudiantes:

“Algunos chicos se aburren como [Nombre estudiante], que él hace volando las tareas, entiende rapidito todo y lo hace volando, entonces me dice “profesora, corríjame”, “y ahora, ¿qué hago?” y yo tengo que estar con las niñas y con los niños que les cuesta un poquito más, explicarles dos o tres, cuatro o diez veces y bueno, los chicos que terminan antes se aburren, pero tampoco pueden avanzar solos, necesitan alguien que les explique lo que sigue, tampoco pueden avanzar solos. Así que bueno, es complicado porque vos ponés en una balanza y dices ¿qué hago? los dejo a estos niños atrás y continuo con estos niños que van a un ritmo buenísimo o los demoro un poquito a aquellos los retraso un poquito y continuo trato de sacarlos también a estos niños que les cuesta todo, todo... todas las materias, todo”¹⁰³.

“Implemento también mucho la tutoría, también, estudiantil, donde yo tengo ahí los chicos que van siempre y trabajan, donde ellos ayudaban a sus pares, ayudaban cuando podían, porque por ahí ese es problema, que algunos no querían que le ayuden, bueno, yo creo, que al ver por ahí, tenían un rechazo algunas veces al docente, decían “ay el docente me ayuda en matemáticas” bueno, al ser un compañero que estaba al lado de ellos, quizá este respondieron bien”¹⁰⁴.

Con relación a las citas anteriores, donde un/a docente ve un obstáculo, el(la) otro/a ve una oportunidad. Probablemente no exista una única variable que explique esta diferencia, pero lo cierto es que se vuelve necesario indagar en este aspecto, con el fin de evaluar nuevas formas de apoyo y acompañamiento a las y los docentes para abordar estas dificultades.

Por otra parte, respecto de la Evaluación Formativa, se puede evidenciar como principal dificultad el modo en que está siendo comprendida. De acuerdo lo que surge de las entrevistas, pareciera entenderse que *lo formativo* tiene que ver con aspectos

¹⁰² Docentes Escuelas 1, 2, 4 y 5, Grupo Focal 3.

¹⁰³ Docente Escuela 7, entrevista post observación de aula 1er año.

¹⁰⁴ Docente Escuela 2, entrevista post observación de aula 1er años.

actitudinales, socioemocionales o relacionales, en desmedro de los aprendizajes académicos. Esta idea, asimismo, se refuerza a partir de la dificultad que experimentan las y los docentes para “traducir” la evaluación formativa en las calificaciones que deben reportar.

Contextos de los estudiantes y precarios niveles de aprendizaje previos

Un aspecto reportado por algunos actores tiene que ver con las características y contexto de las y los estudiantes de las escuelas PLaNEA. Las y los directores manifiestan que los proyectos, requieren continuidad y sostener una temática por semanas en un trabajo grupal, lo que se hace muy difícil cuando hay niveles altos de ausentismo escolar.

“[...]el ausentismo de los alumnos ha sido un obstáculo tremendo para que continuemos con este proyecto, entonces a los docentes se les hacía difícil continuar, seguir adelante, a tal punto que habían docentes que me decían, por ejemplo la profesora de matemáticas me decía “bueno, yo no sé si seguir con el proyecto, seguir trabajando porque mire” y que le decía yo, “el que persevera triunfa”, y seguía, seguían al pie de la letra.”¹⁰⁵

Por otra parte, algunos docentes reportan que sus estudiantes provienen de contextos tan vulnerables que muchas veces no presentan las competencias mínimas para poder trabajar los objetivos que se plantean en los proyectos.

“Docente 2-Escuela 3: [...] por lo menos nosotros en la escuela, yo, en la escuela hasta tercer año, incluso, a veces tengo que copiar todo, porque tengo alumnos que no saben tomar dictado, tengo alumnos que no saben leer, primer año me pasa eso, entonces, a ver, y ahí me enfrento también al hecho de que una selección de contenidos nuevos.

Docente 1-Escuela 3: el problema que tenemos con los chicos que entraron este año. Los que entraron este año después del 2020 y del 2021, son chicos como que entraron chicos de quinto grado [...] parecen chicos de quinto grado, entonces vos tienes que hacer todo para atrás, y empezar como el chico de quinto grado. [...] Entonces, todo este proyecto y lo tienes que atrasar.

Docente 2-Escuela 3: de cero, e incluso el tema de la aparición de las temáticas nuevas implica ir tapando agujeros con conocimientos diferentes, o sea, que de pronto no permite que hagamos una correlación progresiva de conocimientos para que los chicos puedan llegar a algo.”¹⁰⁶

Cabe señalar, asimismo, que esta misma percepción se repite en las entrevistas realizadas a docentes que fueron observados en sus prácticas de aula.

Pregunta 4: ¿Cuál es la contribución que hace cada componente del programa al logro de sus objetivos según la percepción de los actores?

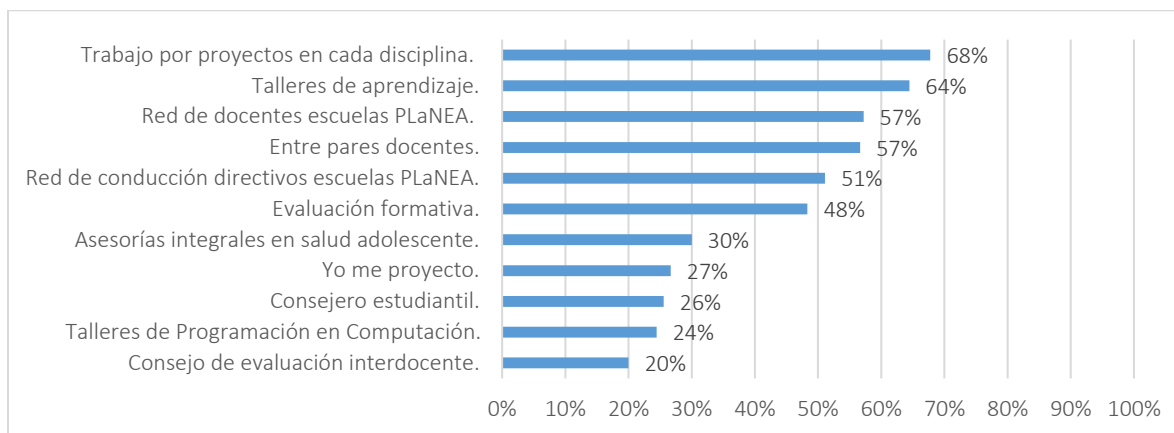
Para responder esta pregunta, se analizaron en los cuestionarios aplicados a directores/as y docentes de escuelas PLaNEA aquellas preguntas referidas a la contribución de cada componente para el logro de los objetivos de PLaNEA.

En dichos cuestionarios, se solicitó tanto a directivos/as como a docentes que seleccionaran 5 componentes que, a su juicio, son esenciales para el logro de los objetivos del programa de manera global. El siguiente gráfico reporta las respuestas dadas por las y los docentes:

¹⁰⁵ Entrevista a Director/a, Escuela 4.

¹⁰⁶ Docentes Escuela 3, Grupo Focal 1.

Gráfico 2. Respuestas de docentes PLaNEA (N=180) a pregunta “Según su experiencia con PLaNEA, señale cuáles de los siguientes componentes son clave o esenciales para que el programa logre sus objetivos: mejorar aprendizajes y habilidades transversales de los y las estudiantes, mejorar sus trayectorias y evitar el abandono escolar.”



Fuente: Cuestionario a docentes

El gráfico anterior se ordena en función de sus resultados, de mayor porcentaje a menor porcentaje. De esta forma, se puede observar que las y los docentes señalaron al Trabajo por Proyectos como uno de los componentes prioritarios para el logro de los objetivos del programa. Por otra parte, identificaron al Consejo de Evaluación Interdocente como aquel menos relevante, con una menor tasa de selección. Desde la perspectiva de directivos, estos mismos componentes se repitieron como el que más y menos aporta al logro del programa (N=14).

Tanto docentes como directivos asignan alta prioridad a los Talleres de Aprendizaje, a la Red de Conducción y a la Red Docente. Sin embargo, discrepan en la importancia que dan al Consejero Estudiantil, que es más valorado por los directores que por los docentes. En los grupos focales, las y los docentes señalaron que resulta difícil cumplir con las funciones establecidas para el Consejero/a Estudiantil, dado el poco tiempo que tienen asignado para ejercerlo y las contingencias propias de las escuelas, que muchas veces los obliga a tener que abordar problemáticas ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje en sus “horas de tutoría”.

En anexo se presenta la valoración que hacen directores/as y docentes del aporte de cada componente para el cumplimiento de cada objetivo del programa por separado. En síntesis, para dar cumplimiento al objetivo de mejorar los aprendizajes troncales de las y los estudiantes, desde la percepción de directivos/as y docentes existe una confluencia en relevar a los Talleres de Aprendizaje, la Evaluación Formativa y el Trabajo por Proyectos como componentes que aportan para cumplir este objetivo. También directores/as y docentes coinciden en señalar que el Trabajo por Proyectos es uno de los componentes clave para dar cumplimiento al objetivo de promover habilidades para la vida y en que la Red de Conducción es un componente relevante para promover una mejora en las trayectorias escolares.

La visión de las y los estudiantes

Como ya se señaló anteriormente, el Trabajo por Proyectos es el componente que, a juicio de directores y docentes más aporta al cumplimiento de los objetivos de PLaNEA.

En general los estudiantes reportan que, a través del trabajo con los proyectos, han mejorado en habilidades como la comunicación oral, el trabajo colaborativo y la comprensión de lectura. Las siguientes citas ilustran aquello:

“Entrevistadora: ¿Consideran que estos proyectos les han ayudado, por ejemplo, a comunicar mejor las ideas, a expresarse mejor?”

Varios estudiantes: Sí

Entrevistadora: Ya, ¿y ustedes han notado un cambio? Porque tengo entendido que a través de PLaNEA ustedes hablan mucho, tienen que exponer mucho, ¿cierto?”

Estudiante-mujer 1: Sí, mucho

Entrevistadora: ¿Han sentido que han como aprendido mejor, por ejemplo, a comunicar sus ideas, por ejemplo, en su vida fuera de la escuela, hablar con amigos, con señores para comprar cosas, para?

Estudiante-mujer 2: Mucho en realidad, nos dio un cambio a nosotros en la vida cotidiana, fuera del colegio, [...] y ser más comunicativos y explicativos en base a todo lo que nos rodea básicamente

Entrevistadora: ya, ¿y tú crees que trabajar en equipo, creen que este aprendizaje basado en proyectos o los proyectos, es una buena manera de aprender en equipo, en grupos? ¿han aprendido a trabajar en grupos? Porque trabajar en grupos no es fácil

Estudiante-mujer 1: Más que nada, llegamos a aprender todos lo mismo

Estudiante-hombre 3: Te da la posibilidad de escuchar la opinión de cada uno

Estudiante-mujer 1: Exactamente, entender lo que, de que, hay diferentes opiniones en cada persona, pero siempre va a llegar un punto de que hay que llevar el tema de cada persona, o sea agrupar todo eso y hacer un solo tema.”¹⁰⁷

En relación con aspectos específicos del trabajo por proyectos que valoran positivamente, algunos de ellos destacan el hecho de situarlos a ellos como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, a partir de la creatividad de los productos que se deben llevar a cabo:

“Entrevistadora: ¿Ustedes creen que esta escuela está haciendo cosas para que los estudiantes se motiven y se mantengan?

Estudiante-hombre 1: por los tipos de trabajos que dan, como dijo mis compañeras, que son creativos, hacen leer libros, historiografías, en parte sí, en ese concepto sí [...]

Entrevistadora: ¿Ustedes ven a sus compañeros más motivados?

Estudiante-hombre 2: El hecho de que los deje ser protagonistas de su propio proyecto, eso motiva, ya no es tanto como que están todo el tiempo para que se haga esto y esto como todos los años, sino que dejan que cada alumno haga a su manera, pero con el mismo final [...] la motivación sería que cada uno pueda hacerlo como pueda

Estudiante-mujer 3: En cuarto, por ejemplo, estamos haciendo una historia, una carta [...] de inmigrantes o soldado que va a la guerra

Estudiante-mujer 4: creada por nosotros mismos”

Pese a las visiones anteriores, cabe señalar que en tres de las seis escuelas en que se realizaron grupos focales con estudiantes, los jóvenes sienten que no están aprendiendo con esta metodología. Las razones, sin embargo, son diferentes y podrían estar asociadas a contextos de mayor y menor vulnerabilidad. En el caso de una de las escuelas, los estudiantes perciben que, comparativamente con estudiantes de otras, ellos se encuentran “retrasados” en lo que refiere a contenidos curriculares; esto, para ellos, resulta especialmente crítico en la medida que manifestaron su intención de continuar estudios superiores:

“Entrevistadora: Como ustedes dicen, no todas las asignaturas son PLaNEA y no todas las escuelas son PLaNEA, ¿consideran que este método de PLaNEA es un buen método para aprender?

Estudiante-hombre 1: Yo en cierto punto, o sea, hay cosas que están buenas. Eso de proyectos finales, hay que hacer investigaciones, trabajo en grupos, esas cosas están buenas, pero los temas como que hay que mejorarlos

Estudiante-mujer 2: o sea se aprende, pero no lo suficiente para continuar una carrera profesional

Entrevistadora: perfecto, entonces efectivamente se aprende, o sea ustedes consideran que aprenden, pero no lo suficiente

Estudiante-hombre 1: Se aprende, se puede decir que cumple un poco con los objetivos de que el estudiante vuelva a la escuela, que quiera estudiar, los motiva un poco a que sigan estudiando

Estudiante-mujer 3: se hace más fácil aprobar

Entrevistadora: Ah ya, es más fácil aprobar las materias

Estudiante-hombre 1: Sí, es más fácil aprobar las materias, pero eso no nos hace aprender mucho

Estudiante-mujer 3: como que es más fácil la materia, pero ahora no aprendemos, o sea no aprendemos mucho”¹⁰⁸

En otras dos escuelas, de contextos más vulnerables que la anterior, los estudiantes coinciden en que, a través de los proyectos, no aprenden mayormente, pero en este caso lo atribuyen a que no los comprenden del todo, y reportan que prefieren las clases expositivas.

¹⁰⁷ Estudiantes grupo Focal Escuela 3.

¹⁰⁸ Estudiantes grupo Focal Escuela 1.

Pregunta 5: ¿En qué medida en las escuelas PLaNEA se evidencian mejores resultados intermedios?

Esta pregunta es abordada, exclusivamente, a través de índices o escalas elaboradas a partir de preguntas contenidas en los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, estableciendo comparaciones entre lo reportado por docentes y estudiantes de escuelas con PLaNEA y de escuelas del grupo de referencia o control. Este acápite presenta los resultados intermedios que se acordaron en el marco de esta evaluación a partir de la revisión de la Teoría de Cambio¹⁰⁹, los cuales son: (1) sentido de pertenencia de las y los estudiantes; (2) motivación escolar; (3) convivencia escolar; (4) preocupación de las y los docentes por el bienestar y trayectoria de los estudiantes; (5) expectativas docentes sobre las y los estudiantes; (6) incorporación/transformación de prácticas evaluativas en Lengua y Matemática; y (7) gestión directiva con énfasis en las trayectorias escolares.

Dado que el programa busca incidir en estos resultados intermedios de modo explícito, se buscó contrastar la percepción respecto de ellos entre docentes y estudiantes que respondieron los cuestionarios aplicados en las 16 escuelas atendidas por el programa y en las 16 escuelas en que el programa no se implementa¹¹⁰.

Cabe señalar, que estos resultados no permiten hacer inferencias sobre el efecto del programa PLaNEA, ni son generalizables, ya que representan al grupo de docentes y estudiantes que efectivamente respondieron los cuestionarios aplicados en las escuelas participantes. El siguiente cuadro presenta una síntesis de los hallazgos:

Cuadro 10. Síntesis de Resultados Intermedios.

Resultado Intermedio	Instrumentos utilizados ¹¹¹	Resultados Escala	Descripción Resultados
Sentido de pertenencia de las y los estudiantes.	Escala construida a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.	PLaNEA= 3,31 G. Referencia= 3,30 p=0.739 d=0.015	Alto sentido de pertenencia en ambos grupos de estudiantes. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes PLaNEA con grupo de referencia.
Motivación Escolar	Escala construida a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.	PLaNEA=3,45 G. Referencia= 3,44 P=0,87 d= 0,007	Alta motivación escolar en ambos grupos de estudiantes. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes PLaNEA con grupo de referencia.
Convivencia Escolar	Escala construida a partir de pregunta en cuestionario de docentes. Escala construida a partir de pregunta	Docentes: PLaNEA= 3,26 G. Referencia= 3,26 P=0,943; d=0,009 Estudiantes: PLaNEA= 2,86	Docentes reportan buen nivel de Convivencia Escolar, sin observarse diferencias estadísticamente significativas entre docentes PLaNEA y grupo de referencia. Estudiantes reportan menor nivel de Convivencia Escolar respecto de docentes. Tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes PLaNEA

¹⁰⁹ Ver Teoría de cambio revisada y aprobada en Informe Inicial de esta evaluación en Anexo 2.

¹¹⁰ La limitación referida en Capítulo 6 sobre el desbalance entre los grupos de tratamiento y control, no impide realizar comparaciones simples de índole descriptivo en relación con el reporte que hacen docentes y estudiantes sobre las prácticas pedagógicas o su experiencia en las escuelas, ya que no se realizan inferencias causales del programa ni generalizaciones de estos resultados.

¹¹¹ El detalle de las preguntas realizadas en cada escala se puede ver en el Anexo 10. En el caso de los resultados por escala, estos pueden consultarse en el Anexo 15.

	en cuestionario de estudiantes.	G. Referencia= 2,84 P= 0,435; d=0,033 Comparación docentes y estudiantes PLaNEA: Docentes= 3,26 Estudiantes= 2,86 P <0,005; d=0,694.	y grupo de referencia. Al comparar entre docentes y estudiantes PLaNEA en esta escala, se observa una diferencia estadísticamente significativa y de tamaño mediano.
Preocupación de las y los docentes por el bienestar y trayectoria de los estudiantes	Escala construida a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.	PLaNEA= 3,0 G. Referencia= 3,0 P=0,873; d=0,007	Alta percepción de preocupación docente por el bienestar y trayectoria de estudiantes. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes PLaNEA y grupo de referencia.
Expectativas docentes sobre las y los estudiantes	Escala construida a partir de pregunta en cuestionario de docentes.	PLaNEA= 2,88 G. Referencia= 2,99 P=0,116; d=0,2.	Valor promedio de escala más bajo que otros resultados intermedios. Si bien los docentes de grupo de referencia tienen un promedio más alto que el grupo PLaNEA, esta diferencia no es estadísticamente significativa.
Incorporación de prácticas pedagógicas en Lengua y Matemáticas	<p>Escala sobre incorporación de prácticas pedagógicas PLaNEA en Lengua a partir de pregunta en cuestionario de docentes.</p> <p>Escala sobre incorporación de prácticas pedagógicas PLaNEA en Lengua a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.</p> <p>Escala sobre incorporación de prácticas pedagógicas PLaNEA en Matemática a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.</p>	<p>LENGUA. <u>Docentes:</u> PLaNEA= 3,20 G. Referencia= 3,15 P= 0,616; d=0,135</p> <p><u>Estudiantes:</u> PLaNEA= 2,53 G. Referencia= 2,49 P>0,005; d=0,122</p> <p><u>Comparación docentes y estudiantes PLaNEA:</u> Docentes= 3,20 Estudiantes= 2,53 P>0,005; d=1,716</p> <p>MATEMÁTICA. Estudiantes PLaNEA= 2,34 G. Referencia= 2,28 P >0,005; d=0,163</p>	<p>LENGUA. Tanto docentes PLaNEA como docentes de grupo de referencia reportan realizar con frecuencia las prácticas consultadas. Si bien los docentes PLaNEA tienen un promedio más alto en la escala respecto del grupo de diferencia, la diferencia no es estadísticamente significativa.</p> <p>Las/os estudiantes, a diferencia de las/os docentes, reportaron una menor frecuencia en la realización de estas prácticas. Existe una diferencia estadísticamente significativa, aunque de tamaño muy pequeño, en el promedio de la escala entre estudiantes PLaNEA y estudiantes de grupo de referencia. Estudiantes PLaNEA reportaron una mayor incorporación de prácticas afines al modelo.</p> <p>Al comparar los promedios de la escala entre docentes PLaNEA y estudiantes PLaNEA, se observa una diferencia estadísticamente significativa y de magnitud grande. Este resultado da cuenta que existe una importante diferencia en la percepción que tienen docentes de Lengua y estudiantes PLaNEA respecto de la incorporación de prácticas afines al programa en la asignatura.</p> <p>MATEMÁTICA. En docentes, a diferencia de Lengua, en el caso de Matemáticas hay mayor variabilidad en la frecuencia con que se realizan ciertas prácticas, tanto a nivel de la muestra total como a nivel de grupo PLaNEA y grupo de referencia¹¹².</p>

¹¹² No se reporta una escala de incorporación de prácticas afines al modelo PLaNEA en docentes debido a que esta no tenía un índice de confiabilidad adecuado.

			En el caso de estudiantes, donde se aplicó la escala de incorporación de prácticas, se observa en estudiantes PLaNEA un promedio levemente más alto que estudiantes del grupo de referencia. Esta diferencia es estadísticamente significativa, aunque de tamaño muy pequeño.
Incorporación/transformación de prácticas evaluativas	<p>Escala construida a partir de pregunta en cuestionario de docentes.</p> <p>Escala de prácticas de evaluación formativa en Lengua construida a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.</p> <p>Escala de prácticas de evaluación formativa en Matemáticas construida a partir de pregunta en cuestionario de estudiantes.</p>	<p>Docentes: PLaNEA= 3,43 G. Referencia= 3,39 P=0,499; d=0,085</p> <p>Estudiantes (Lengua): PLaNEA= 2,81 G. Referencia= 2,81 P=0,981; d=0,001</p> <p>Estudiantes (Matemática): PLaNEA= 2,86 G. Referencia= 2,81 P=0,082; d=0,075</p>	<p>Docentes reportan una alta incorporación de prácticas de evaluación formativa en su quehacer. Si bien el promedio de docentes PLaNEA es más alto que el de grupo de referencia, esta diferencia no es estadísticamente significativa.</p> <p>Estudiantes reportan una menor incorporación de prácticas de evaluación formativa en Lengua respecto a lo reportado por docentes. No se observan diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes PLaNEA y grupo de referencia.</p> <p>Estudiantes reportan una menor incorporación de prácticas de evaluación formativa en Matemáticas respecto a lo reportado por docentes. Si bien el promedio de estudiantes PLaNEA es levemente más alto que el de grupo de referencia, esta diferencia no es estadísticamente significativa.</p>
Gestión directiva con énfasis en las trayectorias escolares.	Escala sobre Gestión Directiva construida a partir de pregunta en cuestionario de docentes.	PLaNEA= 3,38 G. Referencia= 3,25 P=0,074; d=0,225	<p>Percepción de una alta gestión directiva con énfasis en trayectorias escolares.</p> <p>Si bien docentes del grupo PLaNEA reportan una mayor percepción de esta gestión directiva en sus escuelas respecto de docentes del grupo de referencia, esta diferencia en los promedios no es estadísticamente significativa.</p>

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos presentados en la tabla, se puede constatar que, en la mayoría de los resultados intermedios, no se reportan diferencias estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes PLaNEA versus docentes y estudiantes del grupo de referencia. En los únicos casos en donde se reportan diferencias estadísticamente significativas son: (1) Incorporación de prácticas pedagógicas afines al modelo PLaNEA en Lengua, según la percepción de las y los estudiantes; y (2) Incorporación de prácticas pedagógicas afines al modelo PLaNEA en Matemática, también desde la perspectiva de las y los estudiantes. Si bien esta diferencia no es de una magnitud relevante, da cuenta que, efectivamente, las y los estudiantes de escuelas PLaNEA reportaron una mayor presencia de prácticas afines a PLaNEA en sus clases de Lengua y Matemática, a diferencia de estudiantes de las escuelas de referencia. Cabe señalar, como salvedad, que estos resultados aportan información referida al nivel de implementación, mas no a la calidad de esta.

Otro aspecto que resulta interesante también es que, en algunos resultados, se observaron diferencias en la percepción de docentes PLaNEA respecto de estudiantes PLaNEA. En el caso de la escala de Convivencia Escolar e Incorporación de prácticas afines a PLaNEA en Lengua, se observaron diferencias estadísticamente significativas y de magnitudes mediana a grande en los promedios de ambos actores. Es decir, las y los docentes presentaron una percepción más positiva que las y los estudiantes.

En relación con la ausencia de diferencias significativas entre los grupos PLaNEA y referencia (tanto estudiantes como docentes), una posible hipótesis para explicar esto guarda relación con la transferencia de prácticas entre escuelas PLaNEA y no PLaNEA a través de

los propios docentes. Según datos levantados en el cuestionario aplicado a docentes, un 60,5%¹¹³ de las y los docentes respondientes afirmaron trabajar tanto en una escuela con el modelo PLaNEA como en otra sin el modelo. De ese grupo de docentes, un 70%¹¹⁴ de ellos manifestaron que transfieren prácticas docentes desde la escuela PLaNEA a la otra escuela que no cuenta con el proyecto. De esta forma, aspectos como el tipo de jornada que tienen las y los docentes (“profesor taxi”) podría estar contribuyendo a la transferencia de prácticas, desdibujándose así prácticas pedagógicas que dejan de ser exclusivas al modelo PLaNEA.

8.3 Eficiencia

El criterio de Eficiencia guarda relación con la medida en que los productos y/o resultados se lograron con las estrategias desarrolladas a través del modelo PLaNEA y con los recursos disponibles, optimizando y teniendo en cuenta la integralidad y articulación entre los niveles vinculados. Un aspecto importante por aclarar es que, de acuerdo con lo acordado con UNICEF Argentina, en este criterio no se considera un análisis de los costos del programa PLaNEA. Es necesario precisar el alcance de esta evaluación, que no se enfocó en la dimensión financiera del programa, ni tampoco en costos de estrategias alternativas.

Pregunta 1: ¿Se han utilizado los recursos (humanos, materiales, y de tiempo) comprometidos en los distintos componentes del programa, de manera óptima para alcanzar sus resultados?

Con el fin de responder esta pregunta, se analizaron las entrevistas realizadas a actores provinciales y a directores/as de escuelas PLaNEA. Durante los dos primeros años del programa, de acuerdo con lo señalado en las entrevistas, el rol que tenía la Provincia tenía que ver con la administración y los compromisos relativos a recursos humanos, mientras que UNICEF debía velar por la entrega y gestión de los recursos materiales. Luego de dichos años, la Provincia debía gestionar de manera autónoma todos los recursos asociados al programa.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los actores provinciales, existe un reconocimiento de que, principalmente con motivo de la Pandemia, no se han podido gestionar todos los recursos comprometidos, en particular en lo que se refiere a entregar conectividad a todas las escuelas del Programa.

Las y los directivos entrevistados evalúan la recepción y utilización de los recursos de manera positiva. Se alude a la excelencia de las capacitaciones, la entrega de apoyo de manera constante, la calidad del equipamiento, la entrega oportuna de materiales de trabajo y que lo anterior brinda herramientas para llevar a cabo la labor de la institución y de PLaNEA:

“Lo que yo sí puedo decir es que tanto la Provincia como PLaNEA Tucumán siempre estuvo a la altura de las circunstancias y siempre apoyando, siempre nos guiaron, nos escucharon, nos capacitaron y fue muy positiva esa intervención, así lo veo yo, y para cada uno de los puntos que dijiste, te diría lo mismo, nos sacaron de alguna duda”¹¹⁵

Las capacitaciones parecen ser lo mejor evaluado en su calidad y la de los docentes, lo cual implica un buen aprovechamiento de la inversión de recursos que implica reunir a los docentes para que asistan a ellas. Por otra parte, la dotación de computadores y conectividad resultó ser lo peor evaluado impactando en la eficiencia de la implementación, especialmente del componente de informática y también al inicio del programa en que se suponía que los estudiantes accederían al material a través de la web.

Si bien las y los docentes no fueron consultados respecto al uso eficiente de recursos, se mencionaron ciertas prácticas que realizan algunas escuelas que dan cuenta de un uso eficiente de recursos materiales, específicamente la reutilización de los cuadernillos por asignatura, pues se les solicita a las y los estudiantes que cuiden el cuadernillo que se les entrega y que los devuelvan al terminar el año.

¹¹³ 176 de 291 docentes

¹¹⁴ 123 de 176 docentes.

¹¹⁵ Entrevista a Director/a, Escuela 1.

Así los cuadernillos son reutilizados por los estudiantes del nivel correspondiente el año siguiente, lo que además permite cubrir el retraso con que suelen llegar a inicio de año. Esta práctica, asimismo, está en conocimiento por parte de las autoridades de la Provincia:

“[...] nosotros hacemos un acta compromiso cuando se les entrega el cuadernillo al estudiante en que deben devolverlo una vez terminado el ciclo electivo en las mismas condiciones que lo ha recibido porque nosotros de esa manera garantizamos que los futuros ingresos de los alumnos ya tienen asegurado su cuadernillo, porque nosotros ya estamos sabiendo que desde UNICEF están muy reducidos con el presupuesto, eso es lo que nos hicieron llegar a solicitar los cuadernillos, nos dijeron no hay presupuestos, los presupuestos se han acortado, entonces tratemos de ver como solucionamos eso.”¹¹⁶

Por otra parte, tanto en las entrevistas a directivos como en los grupos focales docentes, se identificaron algunas situaciones que pueden resolverse con una gestión más eficiente:

- Horarios de capacitaciones: Respecto a las capacitaciones, directivos comentan que, en varias ocasiones, se quedan sin dotación docente en las escuelas para cubrir los cursos, debido a las fechas y horarios de las capacitaciones. Esta situación es corroborada por docentes.
- Robo de equipos computacionales: Directores/as y docentes de dos escuelas reportaron que los equipos entregados por UNICEF en el marco de PLaNEA fueron robados. El resguardo, mantención o reposición de equipos podría incluirse en el análisis de gestión de PLaNEA.
- Impresión de cuadernillos: Los cuadernillos se necesitan impresos, y la falta de estos genera dificultades a la hora de desarrollar las acciones en el aula.

En base a lo anterior, tomando en cuenta que los proyectos requieren disponibilizar nuevos recursos de trabajo para los estudiantes, más allá de papel y lápiz de un aula tradicional, y que estos deben ser bien usados y estar disponibles, parece relevante generar mejores mecanismos de provisión y gestión, dotando con materiales suficientes y cuidando los ya existentes.

“Docente 2-Escuela 5: bueno, yo llevaba un televisor [...] yo llevaba un televisor desde mi casa

Docente 1-Escuela 1: yo lo hice infinidad de veces

Docente 2-Escuela 5: yo llevaba un día, lo llevaba otro día, pero no, un día dije ya basta, se me va a romper y quien me lo va a pagar

Docente 1-Escuela 1: yo llevaba uno de 29 pulgadas, lo cargaba en el auto y lo llevaba”¹¹⁷

Pregunta 2: ¿Qué estrategias se han desarrollado para asegurar la eficiencia del programa?

Desde la Provincia, se señalan las siguientes estrategias desplegadas para monitorear el funcionamiento del programa PLaNEA:

- Equipos territoriales¹¹⁸: De acuerdo con lo señalado por uno de los perfiles provinciales, la Provincia de Tucumán se divide geopolíticamente en cinco circuitos que, a su vez, se componen de distintos departamentos. Con el fin de monitorear el funcionamiento de las escuelas de cada circuito, se conforma un equipo territorial conformado por un coordinador de circuito y distintos asistentes técnicos territoriales, que son en definitiva quienes visitan las escuelas y monitorean su funcionamiento. Esta organización es previa a la implementación de PLaNEA y, con motivo de este programa, se decidió que, dentro de cada circuito, los coordinadores designen a dos asistentes técnicos territoriales para que visiten exclusivamente las

¹¹⁶ Docente Escuela 2, Grupo Focal 3.

¹¹⁷ Docentes Escuelas 1 y 5, Grupo Focal 3.

¹¹⁸ Un aspecto que resultó confuso de dilucidar en esta evaluación fue el modo en que se organizan y distribuyen las funciones entre el Equipo Territorial y los Supervisores, ya que, desde los documentos, pareciera ser que ambos realizan labores de monitoreo y seguimiento en las escuelas. Según la información que se levantó en las entrevistas a perfiles jurisdiccionales de la Provincia y la visita de campo, se pudo establecer que ambos equipos (equipo de supervisores y equipo territorial) formaban parte de distintas estructuras del organigrama que, actualmente, conviven; de acuerdo a lo señalado, los Supervisores ocupan un rol más bien de jefatura, estando a cargo de uno o más circuitos. En el caso de los equipos territoriales, existe un equipo territorial por cada circuito. Por lo tanto y, en definitiva, quienes tienen un acceso más directo al día a día de las escuelas son los equipos territoriales.

escuelas PLaNEA que forman parte de dicho circuito. En definitiva, esos asistentes técnicos son el nexo entre las escuelas y la Provincia¹¹⁹.

- Informes de monitoreo y seguimiento de UNICEF Argentina: En los distintos años de implementación del programa, desde UNICEF Argentina se han hecho levantamientos de información respecto del funcionamiento del programa y sus distintos componentes. De acuerdo con lo señalado por la Provincia, la información proveniente de dichos informes les ha sido de mucha utilidad y les ha permitido también atender a situaciones particulares como, por ejemplo, la asistencia de directores en la Red de Conducción.

La existencia de estos equipos es sin duda una ventaja para monitorear y velar por la eficiencia en la implementación del programa. Desde la mirada de UNICEF, se menciona la existencia de reuniones de monitoreo y, efectivamente, el requerimiento de datos para el desarrollo de informes de seguimiento; pese a esto, se reconoce que ha sido difícil implementarlo:

*"[...] el sistema de monitoreo sigue siendo el mismo, con las escuelas nuevas, es lo mismo, cuesta, cuesta, pero el sistema es exactamente el mismo, o sea, los informes, el requerimiento de datos, las reuniones, no tenemos reuniones semanales, pero tenemos una reunión por mes con todos los equipos, este, lo mismo pasa a nivel de las autoridades más políticas, o sea hay reuniones periódicas, hay como una, como un trabajo sistemático de cierta, cómo decirlo, me suena feo rendición de cuentas, pero de evaluación, digamos, de qué sucede."*¹²⁰

Sin embargo, es crucial que su foco esté puesto no solo en el funcionamiento administrativo de las escuelas y el programa o en la implementación de actividades, sino en sus componentes centrales (pedagógicos):

*"[...] lo que tal vez nosotros tenemos que conocer un poquito en la Provincia es (...) si realmente hubo docentes de escuela que han modificado los proyectos incorporando temas que consideraban que eran prioritarios y que no estaban, o sea deberíamos hacer un listado de cuestiones para conocer cómo va sucediendo esto en las escuelas"*¹²¹

Ahora bien, para los directivos entrevistados la eficiencia no aparece como un tema de preocupación. Del mismo modo, ninguna de las escuelas consultadas reporta contar con un sistema de control de gestión específico que les permita asegurar el uso eficiente de los recursos (tiempo, recursos humanos y materiales).

Además de lo anterior, en el cuestionario aplicado a directores/as, se les consultó su grado de acuerdo ante dos afirmaciones polares referidas a los sistemas de gestión. Nueve de los 14 directores PLaNEA que respondieron el cuestionario, afirma que en su escuela se adoptaron estrategias de registro, control o monitoreo para asegurar el uso eficiente de los recursos entregados pro PLaNEA¹²². En relación a esto, llama la atención que, pese al alto porcentaje de acuerdo con esta afirmación, al momento de consultarles de manera explícita sobre estas estrategias en las entrevistas, las y los directivos de 6 de estas 14 escuelas no pudieron dar cuenta de cuáles eran y en qué consistían.

Por otra parte, quienes levantaron una mirada crítica acerca de las estrategias de monitoreo y control fueron algunos docentes, quienes manifestaron que no existe un sistema de control, sobre todo en lo que respecta al uso eficiente de los dispositivos tecnológicos.

*"Creo que también tiene que haber un control ¿no? Con el tema de los chicos, nosotros está bien, nosotros le damos este dispositivo tecnológico, pero vos tienes que cuidarlo, no sé traerlo a la escuela cada tanto para ver en qué condiciones están, que haya un compromiso, acá se dieron computadoras en otro momento y los chicos la vendían, hacían lo que querían"*¹²³

¹¹⁹ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n°2.

¹²⁰ Entrevista a actores clave UNICEF n° 2.

¹²¹ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n° 2.

¹²² Para ver el detalle pormenorizado de los resultados del cuestionario aplicado a directores, consultar Anexo 14.

¹²³ Docente Escuela 1, Grupo Focal 3.

8.4 Sostenibilidad

El criterio de Sostenibilidad corresponde a la medida en que el programa desarrolla capacidades y transforma de modo estable las prácticas en los niveles de aula, institución y de política educativa Provincial, favoreciendo así su permanencia en el tiempo. En este criterio se consideró también la escalabilidad del programa, entendida como la medida en que su diseño permite o favorece una expansión y, por ende, un impacto mayor. Para efectos de esta evaluación, en función de la información que se tuvo disponible, no se incluye el análisis sobre la sostenibilidad financiera del programa. A continuación, se desarrolla cada una de estas preguntas de evaluación a partir de las distintas fuentes de información.

Pregunta 1: ¿En qué medida está incorporado el modelo PLaNEA en las políticas de la Provincia de Tucumán dirigidas al nivel secundario y en las prácticas de las escuelas?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta de evaluación, se revisó documentación oficial del diseño y ejecución del programa, como también entrevistas a actores clave de UNICEF; además de lo anterior, se analizaron entrevistas realizadas a perfiles jurisdiccionales de la Provincia de Tucumán; y finalmente, se analizaron los cuestionarios aplicados a estudiantes, docentes y directivos.

Para efectos de la organización de la información, este apartado se divide en cuatro aspectos relacionados con la incorporación del modelo de PLaNEA: (1) la incorporación de prácticas claves del programa en a nivel Institucional, (2) la incorporación de prácticas a nivel de escuela; y (3) la incorporación de prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La incorporación de prácticas claves del programa a nivel Institucional (Provincial)

De acuerdo a la Teoría del Cambio de PLaNEA, para asegurar las transformaciones a nivel de la Escuela Secundaria, a nivel institucional (Provincial), se debieran asegurar una serie de aspectos resumidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 11. Nivel de avance en incorporación de prácticas y sostenibilidad a nivel Provincial.

Aspecto	Avances
Generación colectiva de documentos de trabajo.	De acuerdo a informe de ejecución del año 2019, los proyectos implementados en primer año fueron revisados y modificados de manera conjunta con la Dirección de Educación Secundaria, a partir de información levantada con los mismos docentes.
Generación de normativas para la asignación de Recursos Humanos y horas de trabajo.	Desde la Provincia se reconoce que el proceso de asignación de horas institucionales a docentes ha sido más lento de lo previsto. Sin embargo, también se señala que se han realizado gestiones para dar más celeridad al proceso de asignación de docentes por escuela.
Articulación entre distintos niveles de gestión e instalación de capacidades a nivel jurisdiccional.	En los documentos y entrevistas se relatan experiencias de articulación entre distintos niveles. A contar del año 2019, se incorporaron docentes de la Provincia como “colaboradores” en la construcción de los proyectos para los años siguientes conformándose equipos de trabajo por asignatura, compuestos por docentes y un integrante del Equipo Curricular de la Provincia. Por otra parte, durante el año 2021 se ha ido entregando una mayor autonomía a la Provincia para la organización y manejo de la Red de Conducción. En relación a esto, desde UNICEF Argentina señalaron que se encuentran en un proceso de “formación a formadores”, a través del cual se busca capacitar a los equipos provinciales con el fin que sean ellos quienes implementen el trabajo con los equipos directivos y actores de la Red de Conducción. Lo anterior también es reconocido por los actores provinciales. En general, ellos destacan la constitución de redes de apoyo y acompañamiento entre ellos con directivos/as y docentes, considerando este acompañamiento como una práctica instalada y consolidada, de manera formal e informal, con diálogo, reflexión, y apoyo, entre otros para la resolución de problemas y avance en conjunto con las escuelas.
Revisión de composición de equipos provinciales y organización del trabajo en la escuela.	Respecto a la conformación de equipos, desde la Provincia se reconoce que un punto débil ha sido la readecuación de equipos en función de los cambios en la gestión y administración. Respecto de eso, a nivel Provincial se lamenta la desarticulación que se produjo en el Equipo de Encargados Territoriales y curriculares, los cuales tuvieron un proceso de formación en PLaNEA de, al menos, tres años: “[...] no le dijeron a la gestión nueva que hay cuestiones que se tienen que mantener, porque justamente UNICEF ha

	<p>invertido tiempo para capacitar a un equipo, digamos tiempo y objetivos para capacitar al equipo de la Provincia para que en algún momento cuando ellos se retiren pueda continuar la Provincia con un equipo capacitado. Y no pasó, lo que estamos viendo ahora es recuperar ese equipo”¹²⁴.</p> <p>Respecto de la organización de trabajo en la escuela, desde la Provincia se plantea que un aspecto importante tiene que ver con el rol de liderazgo de los/as directores/as. En relación con esto, señalaron que un aspecto que implementaron a nivel Provincial y que, inicialmente, no estaba contemplado en PLaNEA, fue aumentar y concentrar las horas de los directores: “Muchos directores nuestros tienen el cargo de gestión y horas en el aula, y nosotros les adscribimos a esas horas para que los directores se puedan dedicar a la función de dirección, de gestión directiva y, sobre todo, en las escuelas PLaNEA. Eso fue muy bien recepcionado por parte de los directores, creo que también eso que una de las cuestiones que empujó de alguna manera a acompañar algunos procesos extra-clase.”¹²⁵</p>
--	---

La incorporación de prácticas a nivel de Escuela

De acuerdo con lo expresado en el documento sobre Teoría del Cambio, las prácticas que debieran incorporarse a nivel de escuela son: (1) Generar equipos directivos con liderazgo pedagógico; (2) Asegurar espacio y tiempo para el trabajo en equipo y colaborativo entre docentes.

Respecto del primer punto, desde la Provincia se reconoce que la Red de Conducción ha contribuido a generar una suerte de “comunidad” entre las y los directores, quienes han aprendido a trabajar en conjunto, a recibir acompañamiento y a compartir su trabajo en las escuelas. Esta misma idea es planteada por los/as directores/as, quienes valoran compartir experiencias con otros directores y trabajar de manera colaborativa en la solución de problemas:

“[...] ahí trabaja con otras organizaciones, las escuchas, escuchas otras organizaciones y eso también te permite obvio compararte pero si verte, digamos en cuál es tu fuerte, cuáles son tus debilidades, no solamente el tema de sociabilizar, sino también el tema de acompañar a otras escuelas, porque hay otras escuelas que están ingresando en el programa y el hecho de trabajar con esa escuela, de llevarlos, guiarlos o de orientarlos hace también que la educación no solo se resuelva en sumar saberes, sino también en encontrar experiencia, en acompañar y ayudar a otras instituciones”¹²⁶

Con relación a lo expresado en la cita anterior, en el cuestionario aplicado a directores/as, se les consultó a los directivos de escuelas PLaNEA sobre su grado de acuerdo respecto a dos afirmaciones que referían a la incorporación de las herramientas de gestión y dirección del modelo PLaNEA en su práctica cotidiana, como también a la consolidación del equipo de conducción de su escuela. En una escala que iba desde estar “Muy en desacuerdo” hasta “Muy de acuerdo”, 13 de 14 directivos encuestados, manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “he logrado incorporar a mi práctica cotidiana herramientas de gestión y dirección que me han entregado en las reuniones de Red de Conducción”. Asimismo, 12 de los 14 afirmó estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “a través de la Red de PLaNEA hemos logrado consolidar un buen equipo de conducción con el asesor pedagógico y el supervisor”.

Además de lo anterior, directores y docentes coinciden que PLaNEA ha generado cambios en las prácticas y rutinas de las escuelas y en sus integrantes. Tanto directivos como docentes consideran que la implementación del programa ha permitido el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y acciones más dinámicas y colaborativas de trabajo.

La valoración e incorporación de prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las entrevistas a los docentes y también desde la perspectiva de UNICEF, se destaca la buena disposición que estudiantes y docentes tienen hacia el programa, quienes, de acuerdo con su perspectiva, valoran el cambio que se ha producido en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

¹²⁴ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°2.

¹²⁵ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°1.

¹²⁶ Entrevista a Director/a, Escuela 1.

“Creo que realmente hay algo en la puesta en práctica de estos procesos que son nuevos para los docentes, el trabajo por proyecto como lo planteamos en el modelo que proponemos y que aquella práctica, la primera práctica no es tan satisfactoria, porque son, obviamente, cuando uno hace algo laboral por primera vez seguro que está incómodo, seguro que eso, que está incómodo, que tiene que aprender, que hay cosas que fallan, pero cuando vuelve a implementarlo, hay más satisfacción por parte de los docentes y también se empieza a armar [...] un círculo positivo entre la adhesión de los estudiantes, el entusiasmo que los estudiantes ponen y los docentes que están moviendo las cosas. Y por eso terminamos viendo que los docentes son muy pro de que cambió las cosas, en un sentido positivo ¿no? Que sienten ellos mayor satisfacción en lo que llevan al aula porque tiene una mayor recepción.”¹²⁷

Los docentes destacan la incorporación del aprendizaje basado en proyectos, así como la conexión entre los lineamientos de PLaNEA con los de las Escuelas Nuevo Formato, como elementos que favorecen la continuidad de las directrices PLaNEA.

Por otra parte, se percibe que aun cuando la evaluación formativa se ha valorado, no ha logrado articularse adecuadamente con los requerimientos de ‘poner nota’ o calificar el aprendizaje de los estudiantes, lo que amenaza la integración armónica de ella en las prácticas evaluativas.

“[...] falta todavía un poquito en ese aspecto, por ejemplo, seguimos, en el caso de las evaluaciones, seguimos poniendo números, por ejemplo, cuando nosotros trabajamos evaluación formativa y la calificación, por decir de una forma, tendría que ser más conceptual. Entonces si nosotros tenemos que poner un 8, 9 o 10. Entonces, el trabajo es doble, no me quejo del trabajo, sino que sería por ahí, este... dejar esa forma por otra que tendría que ser más, no sé si es muy bueno, o logrado, más cualitativa.”¹²⁸

En los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes en escuelas PLaNEA y del grupo control, se les consultó respecto de la frecuencia con que realizan ciertas prácticas pedagógicas, construyéndose un índice de prácticas de aula afines al modelo pedagógico de PLaNEA en las asignaturas de Lengua y Matemáticas¹²⁹ para comparar los resultados en ambos grupos. En todos los casos, el índice generado asume valores de 1 a 4, donde 4 representa la mayor frecuencia de estas prácticas según el reporte de profesores o de estudiantes. La hipótesis subyacente a esta comparación es que se esperarían valores mayores para las escuelas PLaNEA que para las escuelas de referencia, toda vez que se ha intencionado y trabajado este modelo pedagógico con ellas.

El reporte que hacen los docentes respecto de sus propias prácticas en Lengua es más positivo que el de los estudiantes tanto en escuelas PLaNEA como en las del grupo de escuelas de referencia. Si bien no se observan diferencias entre la percepción que tienen los docentes sobre sus propias prácticas entre ambos grupos, sí las hay entre los estudiantes, quienes reportan una leve mayor presencia de prácticas afines al modelo pedagógico de PLaNEA en estas escuelas que en las escuelas del grupo control. En efecto, al comparar los resultados de los cuestionarios a docentes en ambos grupos, para el índice de prácticas afines a PLaNEA en Lengua¹³⁰, no se identifican diferencias estadísticamente significativas (el índice muestra un resultado promedio de 3,2 para docentes de escuelas PLaNEA y 3,15 para los del grupo control). En el caso de los estudiantes, el grupo PLaNEA obtuvo un valor de 2,53, mientras que el grupo control el valor fue de 2,49. Esta diferencia entre estudiantes del grupo control y el de PLaNEA es estadísticamente significativa, aunque de tamaño muy pequeño. Ahora bien, al comparar el índice promedio de docentes PLaNEA con estudiantes PLaNEA, se observa que los primeros manifestaron una mayor incorporación de prácticas pedagógicas que los segundos. Esta diferencia entre docentes y estudiantes PLaNEA es estadísticamente significativa y de un tamaño relevante.

Respecto de la asignatura de matemáticas los estudiantes de PLaNEA reportan una leve mayor frecuencia de prácticas afines al modelo pedagógico que los del grupo control, pues su índice ¹³¹ promedio fue de 2,34, mientras que estudiantes del grupo de referencia promediaron 2,3. Se observa, en este caso, una diferencia estadísticamente significativa en favor de las escuelas PLaNEA, aunque de

¹²⁷ Entrevista a actores clave UNICEF n° 1.

¹²⁸ Docentes Escuelas 1, 2 y 3, Grupo Focal 1.

¹²⁹ En el caso de Matemáticas, solo se reporta el índice del cuestionario de estudiantes, ya que el de docentes no logró una confiabilidad adecuada para ser portado con un valor sintético.

¹³⁰ En el caso de la escala en docentes, esta escala tuvo un índice de confiabilidad de 0,79 (Alpha de Cronbach) y, en el caso de estudiantes, tuvo un índice de 0,95 (Alpha de Cronbach). Para más detalles acerca de los ítems incluidos para ambas escalas, consultar Anexo 10.

¹³¹ La escala obtuvo una confiabilidad de 0,96. Para ver el detalle de los ítems incluidos en la construcción de la escala, consultar Anexo 10.

tamaño muy pequeño¹³². De las respuestas de los docentes, llama la atención que sólo un 38% de docentes PLaNEA señaló que hace trabajar a sus estudiantes “en proyectos grupales por varias semanas”. Dado que los encuestados eran docentes de matemáticas que imparten la asignatura en Ciclo Básico y/o Orientado de escuelas PLaNEA, se esperaba que este resultado hubiera sido mayor. A pesar de ello, esta práctica pedagógica es la que reportó una mayor diferencia entre docentes de matemáticas de escuelas PLaNEA versus escuelas control. En el segundo grupo, sólo un 4% de los/as docentes manifestaron realizarla “muchas veces”, “siempre o casi siempre”.

Al comparar las respuestas de docentes de Ciencias naturales y Sociales de escuelas PLaNEA y el grupo control, se observan diferencias para las siguientes prácticas: enseñar a evaluar críticamente la confiabilidad de la información (88% de docentes del grupo PLaNEA reporta realizarlo con frecuencia, a diferencia de un 76% de docentes del grupo control); realizar proyectos grupales por varias semanas (78% de los docentes PLaNEA encuestados reportan realizarlo con frecuencia, mientras que un 71% de los/as encuestados/as del grupo control) y evaluar aprendizajes mediante pruebas escritas (en este caso el grupo control es el que reporta realizarlo con más frecuencia con un 90%, a diferencia del grupo PLaNEA con un 81% de los docentes). Por otra parte, aquella práctica que reportan realizar con menor frecuencia a nivel global corresponde a la realización de trabajos de indagación fuera de la escuela (54% del grupo PLaNEA y un 52% del grupo control).

En síntesis, la valoración del modelo pedagógico de PLaNEA por parte de los docentes es un factor que favorece la sustentabilidad del programa. En lo que refiere a las prácticas de aula, de acuerdo al reporte de los estudiantes, la incorporación de las prácticas pedagógicas esperables de acuerdo al modelo presenta una leve mayor frecuencia en escuelas PLaNEA que en las escuelas en que el programa aún no se implementa, y varía según asignatura. Por ejemplo, se reporta mayor frecuencia de trabajo por proyectos en Lengua que en Matemática, aunque en este último caso, sí se verifica una diferencia importante con las escuelas del grupo control donde casi no se trabaja en proyectos.

Pregunta 2: ¿En qué medida los componentes de PLaNEA (institucionales, de gestión y de aula) serían sostenibles en las escuelas luego de retirado el acompañamiento de Unicef?

Para responder esta pregunta, se analizaron las entrevistas a los perfiles jurisdiccionales de la Provincia de Tucumán y a directores/as de escuelas que implementan el programa, además de los grupos focales con docentes de escuelas PLaNEA. También se revisaron las respuestas otorgadas por docentes y directivos en sus respectivos cuestionarios. Para efectos de la presentación de resultados, esta sección se divide en dos apartados: uno referido al compromiso de los actores y otro sobre la percepción de autoeficacia para continuar con el programa de manera autónoma.

Compromiso de los actores con el programa

El compromiso de los responsables del programa y de las autoridades de la Provincia con el programa es claro y se visualiza su continuidad en el tiempo, pues no se manifiestan dudas respecto de su continuidad. Las supervisoras, por su parte, si bien se muestran muy comprometidas y entusiastas con PLaNEA, indican que sería recomendable que el trabajo con este rol se haga previo a la llegada de la capacitación a las escuelas, y solicitan que se les mantenga más informados del resto de las actuaciones para poder desempeñar un trabajo más comprometido y de mejor calidad. Este compromiso es percibido por los directores de las escuelas, pues 12 de los 14 directores encuestados manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que señalaba “los equipos de la Provincia (supervisores, equipos técnicos centrales) tienen un fuerte compromiso con el programa PLaNEA, dando apoyo constante para fortalecer sus distintas líneas de acción”. Por otra parte, un 85,6% de docentes manifestó estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “los equipos de Provincia (supervisores, equipos técnicos centrales) tienen un fuerte compromiso con el programa PLaNEA, dando apoyo constante para favorecer las distintas líneas de acción”.

A los directivos también se les consultó sobre el nivel de compromiso al interior de sus escuelas. Todos los directores encuestados (N=14) manifestaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “el equipo de docentes de esta escuela se encuentra

¹³² Esto ya fue mencionado en la pregunta acerca de Resultados Intermedios del criterio de Eficacia.

comprometido con llevar adelante PLaNEA implementando proyectos en las clases. Del mismo modo, 13 de los 14 directores señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones que referían al nivel de compromiso propio con el modelo PLaNEA y la continuidad de este en la escuela. Lo mismo sucede con los docentes. Un 91,9% de las y los docentes¹³³ señalaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “el equipo directivo de la escuela se encuentra comprometido con llevar adelante PLaNEA liderando y apoyando a los docentes”. Además, un 87,9% de las y los docentes señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con sentirse “fuertemente comprometido/a” a llevar adelante el modelo de trabajo de PLaNEA en sus clases. Finalmente, un 78,7% de docentes señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de dar continuidad a las prácticas PLaNEA. A partir de los ítems antes descritos, se construyó una escala de Compromiso de las y los docentes con el programa¹³⁴. En una escala de 1 a 4, el promedio obtenido por docentes fue de 3,10, siendo así un valor que da cuenta de un alto nivel de compromiso.

Si bien docentes y directores/as manifiestan un alto compromiso con el programa, también son muy enfáticos en manifestar que la sostenibilidad de este sólo puede ser posible si se mantiene la entrega de recursos y apoyo por parte de UNICEF. Entre los directores se tiende a considerar la continuidad como algo dado, aunque hay un par de directores entrevistados que consideran que, por una parte, falta capacitación y equipamiento, con el consecuente riesgo de retornar a una forma “tradicional” de enseñanza.

“[...] yo digo que si se cierra por ejemplo PLaNEA, y te dejan con los contenidos que están, yo pienso que los profesores van a repetir esos libritos y no van a salir de eso, es decir, yo pienso que se va a repetir [...] se va a repetir el modelo tradicional, es decir, sigo repitiendo y dando fórmulas que no sirven en este contexto, algo que no tiene vida, entonces sí o sí necesitamos de alguien que esté monitoreando, acompañando, guiando, orientando”¹³⁵

Los docentes en cambio fueron categóricos en considerar inviable la continuidad de PLaNEA sin apoyo de UNICEF, lo que adquiere más fuerza en escuelas que los docentes describen como vulnerables. En general, las y los docentes señalan que resulta necesario, para implementar de manera correcta y dar continuidad al modelo pedagógico de PLaNEA, resolver aspectos de recursos tales como: conectividad que soporte el trabajo, equipos tecnológicos considerando la matrícula real, contar con cuadernillos impresos para todos los proyectos, incluyendo el ciclo orientado. Todo lo anterior para poder llevar a cabo los proyectos de manera correcta. Además de lo anterior, los docentes reportan una situación de falta de capacitación de los docentes noveles. Es destacable que sin embargo, en estos casos son los propios docentes quienes señalaron que han sido ellos quienes se han encargado de acompañar y formar a estos docentes en el modelo.

Percepción de autoeficacia de los actores

En cuanto a los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas y grupos focales, un primer aspecto que se indagó corresponde a la percepción de autoeficacia o instalación de capacidades técnicas en los equipos directivos y docentes. Tanto los directivos/as como los/as docentes coinciden con que el Aprendizaje Basado en Proyectos constituye una metodología que creen capaces de sostener en el tiempo, en la medida que perciben que han ganado experiencia en su implementación. Casi todos los/as directores/as encuestados tienen una alta valoración de la competencia que tienen sus docentes para continuar aplicando el modelo PLaNEA¹³⁶, lo que es consistente con la información cualitativa recogida a través de entrevistas. Su apreciación respecto del grado de preparación y autonomía que sienten para seguir adelante con el modelo de gestión cae un poco¹³⁷ al igual que su valoración de las capacidades que han logrado desarrollar los docentes de los talleres de computación¹³⁸.

Por su parte, un 70% de los docentes que respondieron los cuestionarios se sienten confiados y cómodos con la metodología de proyectos del programa. Este porcentaje aumenta ante la afirmación que señala que la capacitación les ha entregado las herramientas

¹³³ N=174

¹³⁴ En el Anexo 10 se puede ver los reactivos que conformaron el índice y otras características de este. Esta escala presentó un índice de confiabilidad de 0,85, siendo así una escala fiable para medir este aspecto.

¹³⁵ Entrevista a Director/a, Escuela 1.

¹³⁶ 92,9% afirmó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo”.

¹³⁷ 71,4% afirmó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que podrían seguir gestionando las acciones de PLaNEA, incluso sin el apoyo de UNICEF Argentina.

¹³⁸ 71,4% afirmó estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que sus docentes han recibido suficiente capacitación para lograr los aprendizajes esperados en el Taller de Computación.

necesarias para poder implementar los proyectos (75%). Finalmente, se destaca también que un 75% de las y los docentes encuestados se sienten capaces de diseñar nuevos proyectos para su disciplina¹³⁹. En global, entonces, se puede decir que existe una alta percepción de competencia para desarrollar el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos de PLaNEA. Además de lo anterior, se les consultó a las y los docentes sobre su percepción de autoeficacia e incorporación de prácticas pedagógicas del modelo PLaNEA. En relación a esto, un 88,5%¹⁴⁰ señaló estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación que refería a que las y los docentes cuentan con las capacidades y conocimientos para continuar aplicando el programa PLaNEA. Junto a esto, el mismo porcentaje de docentes afirmó estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “siento que el trabajo por proyecto (ABP) y la evaluación formativa los he incorporado como parte de mi modo de trabajo habitual”. Además, un 87,3% de las y los docentes encuestados afirmó estar de acuerdo o muy de acuerdo con sentirse capaces de lograr que sus estudiantes con más dificultades logren aprender.

En síntesis, los resultados de los cuestionarios dan cuenta de una alta percepción de las propias capacidades para implementar de modo autónomo el aprendizaje basado en proyectos y la evaluación formativa. Sin embargo, esta confianza en las propias capacidades en relación a las prácticas pedagógicas del modelo contrasta con el nivel de implementación reportado, con el nivel de comprensión sobre el modelo de evaluación formativa y con la variable calidad de implementación en aula que se observó (ver sección de eficacia).

Pregunta 3: ¿En qué medida el programa PLaNEA es escalable a otras escuelas de la Provincia de Tucumán y/o a otras Provincias?

Esta pregunta de evaluación fue abordada a partir de las entrevistas a perfiles jurisdiccionales, complementándose también con las entrevistas a directores/as y los grupos focales de docentes. En primer lugar, es interesante destacar que, según lo reportado por estos actores, hay prácticas propias de las escuelas de PLaNEA que se han irradiado a otras escuelas. Los actores provinciales destacan que, en otras escuelas, docentes y directivos se han interesado y han podido hacer uso de materiales del programa. Adicionalmente, directores y docentes destacaron que esta irradiación también se manifiesta en el uso que los docentes realizan de la metodología de PLaNEA a otras asignaturas no consideradas previamente en el programa, así como en la utilización del material PLaNEA en asignaturas no consideradas en los lineamientos iniciales del programa o en otras instituciones en las cuales los docentes que han sido capacitados por PLaNEA imparten docencia. Finalmente se han generado lazos entre escuelas para actividades conjuntas. Este fenómeno de irradiación obedece a acciones no planificadas ni sistemáticas y a prácticas espontáneas que se gestaron en el marco de las interacciones existentes entre las escuelas de la Provincia y entre docentes. Cabe recordar que, en la Provincia de Tucumán, profesoras y profesores trabajan en más de una escuela.

“Esto no tiene que ver con esta escuela en donde estoy, sino con otra escuela donde el director, digamos, está muy interesado con esto del PLaNEA [...] el director de nosotros, cuando comenzó esto de PLaNEA nos insistía a nosotros en el trabajo por proyecto, que cuesta un montón, o sea, hacerlo entre profes [...] y la verdad es que él está muy motivado, yo sí he visto que, yo trabajo en PLaNEA, pero también trabajo en otra escuela donde el director pretende esto de PLaNEA [...] pero no lo podemos hacer porque es una escuela que pertenece a nivel nacional, digamos, es otra cosa, no es Provincial [...] están interesadas, que les gusta, que escuchan y me dicen hace tal cosa, haz tal cosa, que yo lo trabajo en PLaNEA, entonces si hay, digamos, ese interés, si lo puedo decir que lo veo desde el otro lado.”¹⁴¹

Este impacto no previsto puede constituir un facilitador para la escalabilidad del programa, en la medida que este ya ha sido difundido y puesto en conocimiento de otras escuelas de la Provincia.

Para escalar el programa de manera sistemática y planificada a nivel institucional, los actores provinciales señalaron una serie de acciones necesarias para lograr aquello:

- Mantener el equipo Provincial: desde la Provincia y desde UNICEF Argentina se levantó como problema de roles en los equipos provinciales a partir de cambios de gestión o nuevas demandas que surgen de la Provincia. De esta forma, según relataron, se capacitó de manera muy profunda a perfiles que, posteriormente, fueron reasignados a otras funciones dentro

¹³⁹ Para ver los resultados completos, consultar Anexo 14.

¹⁴⁰ N=174

¹⁴¹ Docente Escuela 2, Grupo Focal 1.

del Ministerio o la Dirección de Educación Secundaria. Esta falta de continuidad, ciertamente, constituye una amenaza importante a la sostenibilidad y a la eficiencia en la gestión del programa, en la medida que se pierde aprendizaje adquirido en la experiencia de implementación.

- Ampliar el equipo Provincial: A la par de mantener los perfiles provinciales capacitados para PLaNEA, desde la Provincia también se señala la necesidad de ampliar los recursos humanos a nivel Provincial para abordar el programa PLaNEA, sobre todo si se considera ir ampliando anualmente el número de escuelas participantes del programa:

“Así que bueno y si hay intención de ampliarlo el año que viene a más escuelas se debería tener un equipo, un mayor equipo de trabajo como para ya..., como coordinadores de circuitos de lo que es PLaNEA en sí, es como ehh tal vez, si no se fortalece o se pierde dentro del grupo de proyectos.”¹⁴²

8.5 Coherencia

El criterio de Coherencia, de acuerdo con los Términos de Referencia de esta evaluación, es entendido como la medida en que el programa integra de forma transversal el enfoque de derechos, de igualdad de género y equidad entre grupos de población; como también la medida en que los resultados y estrategias de intervención son coherentes y complementarias con otras intervenciones.

Pregunta 1: ¿En qué medida el programa se ha alineado con los compromisos asumidos con la Provincia de Tucumán?

Con el fin de abordar esta pregunta, se revisó documentación oficial entregada por UNICEF respecto de los compromisos adquiridos por la Provincia, como también documentos sobre la ejecución del programa. Junto con ello, se revisaron y analizaron las entrevistas a actores clave de UNICEF, perfiles jurisdiccionales y directivos de escuelas PLaNEA.

Respecto a la documentación entregada por UNICEF, se cuenta con tres documentos que estipulan los compromisos adquiridos tanto por UNICEF Argentina como por la Provincia de Tucumán, en el marco de la colaboración de ambos para la ejecución del programa PLaNEA. Estos documentos corresponden a los compromisos para los años 2019, 2020 y 2022. En el Anexo 16 se pueden consultar estos compromisos.

Compromisos adquiridos por UNICEF Argentina

En términos generales, los compromisos que adquirió UNICEF Argentina refieren a asumir un rol de asistencia técnica, entregando todo lo necesario (desde formación y fortalecimiento de capacidades hasta recursos pedagógicos y tecnológicos) para que, desde la Provincia, se pueda implementar la propuesta. Esto se encuentra alineado con lo planteado en los distintos documentos de diseño.

El cumplimiento del compromiso de generar una coordinación conjunta de la Red de Conducción queda registrado en los informes de ejecución del 2018, donde se reporta que cada sesión de la Red de Conducción de dichos años estuvo a cargo de una persona de UNICEF Argentina y otra de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de Tucumán¹⁴³.

La dificultad que supone el programa PLaNEA en lo que respecta al cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje también explica la necesidad de implementar una estrategia de apoyo y cooperación. La elaboración de material para los Proyectos en cada una de las asignaturas/áreas y las actividades de capacitación a través de la Red Docente son las formas centrales en que se materializó esta estrategia en el caso de las prácticas de aula. Desde la mirada de la Provincia, resultó determinante: (1) el financiamiento que involucra PLaNEA y (2) las capacitaciones, valoradas por su buena organización y calidad y por las competencias del equipo curricular, que como indica una encargada “son un lujo”.

A partir del diagnóstico que se hizo en la provincia y el proceso de elaboración conjunta de la Teoría del Cambio, se configuró un apoyo de UNICEF Argentina para andamiar el proyecto y aportar desde el punto de vista de los recursos, tales como la impresión de

¹⁴² Entrevista Perfil Jurisdiccional n°2.

¹⁴³ Informe de ejecución 2018, pp. 11-12.

cuadernillos y la provisión de equipamiento tecnológico y asistiendo técnicamente en los cambios de normativa, articulaciones con otros proyectos, etc. Los actores de la Provincia valoran mucho el apoyo que han tenido de parte de UNICEF.

“A ver, en cuanto a la asistencia técnica de UNICEF a la Provincia creo que ha sido el motor impulsor, y la presencia en cada uno de los aspectos, o sea que UNICEF siempre estuvo marcando el camino, eh, creo que no sólo, en la asistencia técnica, los recursos materiales que eran los necesarios, yo creo que, tal vez yo me exprese mal, pero toda la inversión que se hizo y se hace desde UNICEF a nivel recursos, ¿en qué invirtió la Provincia?, la Provincia ha invertido en (...) en equipo técnico.”¹⁴⁴

En síntesis, los compromisos que asume UNICEF Argentina con la Provincia guardan relación con el apoyo para la implementación y buscan establecer un piso mínimo para el buen funcionamiento del programa. Del mismo modo, cabe señalar que, de acuerdo a lo reportado en los documentos y por los actores tanto de UNICEF como de la Provincia, en su mayoría estos compromisos han sido cumplidos.

Respecto al compromiso de asistencia técnica al Ministerio de Educación para la ejecución y rendición de los fondos del programa, al menos desde los documentos disponibles no existe un reporte de que se haya llevado a cabo.

Compromisos adquiridos por el Ministerio de Educación de Tucumán

Los compromisos asumidos por el Ministerio de Educación de Tucumán consisten en conformar los equipos humanos necesarios para el funcionamiento del programa y asegurar condiciones en las escuelas para la implementación. Respecto de estos compromisos adquiridos, de acuerdo con la información provista en los documentos, esta ha tenido niveles distintos de cumplimiento.

Cuadro 12. Compromisos adquiridos por la Provincia y su nivel de cumplimiento

Compromiso	Cumplimiento
Garantizar al menos una hora institucional para cada uno de los docentes de las materias involucradas en PLANEa (Biología, Física, Físico química, matemática, lengua, geografía, historia y tecnología). A su vez se destinará una hora institucional a los docentes que se desempeñen como consejeros estudiantiles.	Este compromiso se justifica por la modalidad con la que trabajan las y los docentes que reparten su jornada laboral entre distintas escuelas. Dado que PLANEa contempla el desarrollo del Trabajo Colaborativo y el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles resulta necesario que las y los docentes tengan más horas de permanencia en las escuelas. la gestión de estas horas institucionales ha tenido muchas dificultades, principalmente debido a las gestiones administrativas propias de la Provincia y, también, al hecho que, en muchos casos, las y los docentes ya tenían todas sus horas comprometidas. Si bien el proceso de asignación ha sido más lento de lo esperado, ha habido muchos avances y desde la Provincia se ha continuado trabajando en la asignación de las horas institucionales.
Conformar los equipos de profesionales que van a dar seguimiento a la iniciativa PLANEa: el Perfil de coordinación de PLANEa, perfil de apoyo y asistencia técnica a la coordinación, perfil de acompañamiento tecnológico.	Este compromiso guarda relación con la necesidad de conformar un equipo encargado del programa en la Provincia. En las entrevistas, se refiere que esto se ha cumplido y se envió al equipo evaluador una planilla que detalla el nombre de los distintos cargos asociados a PLANEa tanto de UNICEF Argentina como de la Provincia, estipulando también el nombre de la persona a cargo. En el caso de la Provincia, se detallan los siguientes cargos: (1) Coordinador/a PLANEa; (2) Consultor/a pedagógico; (3) Consultor/a tecnológico; (4) Consultor/a Administrativa; y (5) Referente de DES. Además de estos cargos, se señala que existe un equipo de curricularistas conformado por 16 personas. Esta información también fue confirmada por uno de los perfiles de la Provincia, al referirse al equipo encargado del programa en la Provincia. En función de estos antecedentes, se puede señalar que se cumplió el compromiso.
Designar un equipo técnico territorial para el acompañamiento y desarrollo de la iniciativa. Se prevé la designación de un territorial cada 4 escuelas como máximo.	Este compromiso también responde a la necesidad de conformar equipos humanos en la Provincia y generar una estructura de apoyo a las escuelas. Sobre la conformación de estos equipos, en la planilla en la que se detallan los cargos provinciales asociados a PLANEa y las personas a cargo, también se señala que existe un equipo territorial conformado por 6 personas.

¹⁴⁴ Entrevista Encargada Provincial n°2.

	<p>Por otra parte, de acuerdo con lo reportado por la Provincia en las entrevistas, se decidió que en los equipos territoriales de cada circuito se designarían un total de 2 asistentes técnicos territoriales de manera exclusiva para las escuelas PLANEA de cada circuito.</p> <p>Pese a lo anterior, tanto desde la Provincia como desde UNICEF Argentina se reportó que el trabajo de este equipo no ha estado exento de dificultades. Esto debido, principalmente, a que a los equipos territoriales se les comenzaron a asignar otras funciones dentro de la Dirección de Educación Secundaria y a que, en el caso de los encargados territoriales el rol no tenía dedicación exclusiva al programa PLANEA. De todas maneras, actores de la Provincia señalaron que se ha mantenido, al menos, la exclusividad de los dos encargados territoriales comprometidos.</p> <p>En síntesis, pese a las dificultades, se ha logrado conformar un equipo territorial para acompañar las escuelas.</p>
Velar por el mantenimiento y reparación del equipamiento tecnológico.	Este compromiso guarda relación con la eficiencia de los recursos, dada la importante inversión en recursos que realizó UNICEF Argentina para equipar a las escuelas. En los documentos disponibles no hay más información al respecto.
Realizar las gestiones pertinentes para garantizar la conectividad de las 24 escuelas PLANEA, siendo financiada la misma por este proyecto de cooperación.	<p>Si bien los documentos no hacen referencia a gestiones realizadas para aquello, lo cierto es que no se ha logrado cumplir la provisión de internet a las escuelas. Desde la Provincia, y tal como se señaló en el criterio de Pertinencia, se reconoce que este compromiso no ha podido ser cumplido. Entre las razones, se señaló como la principal la Pandemia, la cual generó un cambio en las prioridades políticas de la Provincia y un redireccionamiento de los recursos. Del mismo modo, de acuerdo a los señalado por otro/a actor de la Provincia, también las condiciones geográficas de la Provincia han obstaculizado la provisión de conectividad en todas las escuelas PLANEA.</p> <p>De acuerdo con lo reportado por directores, docentes y estudiantes, como ya se señaló en criterios anteriores, se confirma el hecho que la conectividad a internet sigue constituyendo un aspecto problemático.</p>
<p>Entregar información sobre el estado de avance e implementación de PLANEA en cada una de las escuelas. Para ello se deberán completar las planillas de seguimiento elaboradas en conjunto por UNICEF y el Ministerio de educación de la Provincia</p> <p>Entregar información estadística de las escuelas PLANEA, en base a los datos oficiales nacionales o provinciales en los que se proporcionen: indicadores de cobertura, trayectoria escolar y aprendizajes, correspondientes a la matrícula total de escuela.</p> <p>Completar los listados de asistencia de los participantes a la red de conducción y luego enviarlos a UNICEF.</p>	<p>De acuerdo con el diagnóstico inicial que realiza UNICEF Argentina respecto de la situación de la Provincia, esta no contaba con sistemas de registro y seguimiento adecuados, motivo por el cual era necesario comprometerlos a implementar un sistema de monitoreo.</p> <p>Desde la Provincia, los entrevistados señalaron que sí han logrado implementar sistemas de registro de asistencia a instancias como la Red Docente y Red de Conducción. Esto puede constatar a partir de los informes de ejecución de los distintos años, los cuales efectivamente dan cuenta en detalle de la asistencia de los actores a las distintas instancias. Respecto de este sistema de registro, desde la Provincia se señala: “[...] nosotros tenemos una base de datos que se llama patrón docente donde tenemos los nombres de los docentes de cada área, de cada escuela, de cada curso y vamos a ir registrando la asistencia a los momentos que son convocados para trabajar”¹⁴⁵</p> <p>Tal como se señaló en criterios anteriores, lo que parece estar pendiente aún de formalizar es un tipo de monitoreo y registro que vaya más allá de aspectos formales como la asistencia o porcentaje de avance de cada componente y que dé cuenta de cómo están funcionando en la escuela. Esto es reafirmado por los propios actores provinciales. Por ejemplo: “[...] tenemos que conocer un poquito en la Provincia es que modificaciones le hicieron, si realmente hubo docentes de escuela que han modificado los proyectos incorporando temas que consideraban que eran prioritarios y que no estaban, o sea deberíamos hacer un listado de cuestiones para conocer cómo va sucediendo esto en las escuelas.”¹⁴⁶</p>

A modo de síntesis, se puede establecer que en general los compromisos adquiridos tanto por la cooperación como por la Provincia de Tucumán se encuentran alineados con lo previsto por el programa y han logrado sentar las bases mínimas para el funcionamiento del mismo. Esto se también se ve reflejado, justamente, en aquellos compromisos que no han podido cumplirse del todo, los cuales tienen un impacto en el funcionamiento del o los componentes respectivos.

¹⁴⁵ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°2.

¹⁴⁶ Entrevista Perfil Jurisdiccional n°2.

Pregunta 2: ¿En qué medida el programa PLaNEA es compatible o se complementa con otras intervenciones desarrolladas en la Provincia en el nivel secundario? ¿En qué medida PLaNEA es compatible con otras intervenciones de UNICEF en Tucumán? ¿Es PLaNEA redundante o complementaria (ej. respecto de los objetivos abordados)?

A nivel Provincial, se hace alusión a algunos programas actualmente vigentes en las escuelas de Tucumán, sin detallar mayormente si también se implementan en las escuelas PLaNEA. Estos son:

Cuadro 13. Programas presentes en escuelas de Tucumán, según reporte de actores.

Programa	Descripción
Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)	Programa nacional que busca garantizar el derecho a recibir una educación sexual integral en todos los establecimientos educativos de Argentina.
ENIA, Programa Nacional de Prevención del Embarazo No intencional Adolescente	Programa nacional que busca: (1) Sensibilizar sobre la importancia de prevenir el embarazo no intencional en la adolescencia; (2) Potenciar el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia; (3) Brindar información sobre salud sexual y reproductiva y métodos anticonceptivos en forma gratuita en los servicios de salud; y (4) Fortalecer políticas para la prevención del abuso, la violencia sexual y el acceso a la interrupción del embarazo según el marco normativo vigente ¹⁴⁷ . Este programa incluye acciones tales como asesorías y charlas en las escuelas, consejerías en salud sexual y reproductiva.
Egresar	El Plan Egresar corresponde a una iniciativa que busca la terminalidad en el nivel Secundario. Los destinatarios son jóvenes que cursaron sus estudios entre 2016 y 2020, pero no los finalizaron. La iniciativa consiste en una beca de ayuda económica para los y las jóvenes que postulen.
Volvé a la Escuela	Programa nacional que tiene como objetivo incorporar o reincorporar al sistema educativo a toda persona que, por algún motivo, interrumpió su trayectoria escolar. Se trata de un programa que trabaja en el vínculo comunidad-escuela a partir de apoyo escolar, talleres tecnológicos y otras acciones.
Comedores Escolares	Su objetivo es complementar la alimentación de niños, niñas y adolescentes que concurren a las escuelas públicas de nivel inicial, primario y secundario. El Ministerio de Desarrollo Social de Tucumán es responsable y se orienta a familias vulnerables.
Plan Federal Juana Manso	Plan federal que se enmarca en Programa “Conectar Igualdad” y que, entre distintas acciones, contempla la entrega de Netbooks a estudiantes de Secundaria en situación de vulnerabilidad social.
Salas Maternales (UNICEF Argentina)	Programa impulsado por UNICEF Argentina que consiste en la creación de una sala maternal en las escuelas secundarias o jardines próximos a la misma, con el fin que estudiantes secundarias madres o padres puedan continuar sus estudios y dejar a sus hijos/as en un espacio seguro de cuidado y educación infantil ¹⁴⁸
Secundarias Rurales Mediadas por la Tecnología (UNICEF Argentina)	Programa impulsado por UNICEF Argentina que surge a raíz del diagnóstico de la falta de oferta de Escuelas Secundarias en contextos rurales, lo cual impacta en las tasas de abandono escolar. En esa línea, el programa ofrece un modelo de escuela que combina el formato escolar presencial y a distancia, incorporándose las TICs como herramientas centrales. Respecto a cómo funciona, se genera un vínculo entre una escuela como "sede central" (contexto urbano), la cual se conecta con sedes rurales mediante TICs, pudiendo con ello realizar clases y actividades a distancia con la escuela rural.

Si bien en las entrevistas no se aborda cada uno de estos programas, se valora el apoyo de programas a las escuelas, se destaca que cada programa es distinto, por lo que en principio no se percibe que interfieran unos con otros. PLaNEA se identifica como el único con acciones referidas a los docentes en el aula, por lo que no presentaría traslape con otros.

“[...] lo que ocurre con Planea es a nivel, [...] son cambios, por un lado, cambios en la gestión, sea organización, mirar de otro modo los recursos que están en la escuela, tomar otras decisiones, asumir otras estrategias. Y el trabajo de los docentes, el trabajo por proyecto ocurre en el aula dentro de cada espacio curricular. En cambio, la propuesta, por ejemplo, ESI que es educación sexual integral lo incorporan los docentes, tutores o quien la escuela determine a sus actividades en el aula. O sea, pueden coordinar perfectamente la propuesta de Planea o puede hacerlo el tutor, el profesor de educación física o algunas figuras como el director que coordina, pero digamos que no se entrecruzan negativamente, sino que siempre están esas opciones de poder articular. Por ejemplo, también hay otras propuestas que son, a ver, parlamento juvenil o centros de

¹⁴⁷ Extraído de <https://www.argentina.gob.ar/planenia/el-plan-hoy>

¹⁴⁸ Guía de implementación “Todos a la Escuela”: Secundarias en articulación con salas maternales

estudiantes, eso es una actividad que se hace esté o no esté PLaNEA, porque no ocurre dentro del aula o en la hora de clases. Son en tiempos de la institución, pero no necesariamente en cada hora de clase”¹⁴⁹

Desde el punto de vista de las y los docentes, sin embargo, se señala que la multiplicidad de programas que tienen que ejecutar en la escuela, sumado a otros eventos propios del calendario escolar, les genera una importante sobrecarga de trabajo que termina afectando los tiempos de implementación de los proyectos PLaNEA:

“[...] además de adaptamos al calendario escolar de la Provincia, que tenemos calendario de ESI, las efemérides, los actos escolares, los proyectos institucionales, entonces ese tiempo de un proyecto, por ejemplo, en mi caso particular, que yo estoy desde el inicio de PLaNEA, jamás pude dar los tres cuadernillos, nunca pude aplicar todos los proyectos en un año, generalmente siempre terminé el primer proyecto, el segundo proyecto y quedo en la mitad del tercero”¹⁵⁰

Pese a lo anterior, reconocen que existen programas que favorecen a PLaNEA, ya sea porque aportan recursos adicionales o porque promueven una mayor asistencia de las y los estudiantes, como el programa “Comedores Escolares”, que provee desayuno, almuerzo y merienda a los estudiantes en las escuelas, con el fin de complementar la alimentación de ellos y mejorar las condiciones de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes de una de las escuelas señalaron que, en su caso, la escuela cuenta con este programa y este ha permitido aumentar la asistencia de sus estudiantes.

Otra situación en la que se observó una sinergia o articulación, aunque de manera parcial, es PLaNEA y el plan ENIA. Desde PLaNEA, hubo un intento de articular esta política con el programa a través de las Asesorías Integrales en Salud Adolescente. Si bien desde las asesorías enmarcadas en este programa sólo están presentes en tres departamentos y ciudad capital, en el caso de las escuelas PLaNEA que sí cuentan con este plan, efectivamente se ha logrado sinergia.

Respecto de la coordinación de los distintos programas en las escuelas, en los cuestionarios aplicados a directivos/as (N=14) y docentes (N=176) se les consultó respecto de su grado de identificación ante dos afirmaciones “polares” sobre esta coordinación¹⁵¹. A modo general, tanto docentes como directivos consideran pertinente y suficiente la adecuación normativa para implementar PLaNEA. Por otra parte, existen discrepancias en la visión de ambos actores en lo que respecta a la coordinación de PLaNEA con otras iniciativas: en el caso de directores/as, consideran que existe una adecuada coordinación de las actividades de PLaNEA con la de otros programas; mientras que las y los docentes tienen una visión más crítica, pues la mayoría (sobre un 55%) de las respuestas tendieron hacia el polo que planteaba que la implementación de PLaNEA, junto a otras iniciativas, se realiza de manera descoordinada, duplicando esfuerzos y sobrecargando a las escuelas. Cabe señalar que los resultados en el cuestionario docente son coherentes con los datos cualitativos presentados anteriormente, en la que la percepción de las y los docentes fue, justamente, la de una sobrecarga del calendario escolar por las múltiples iniciativas que se tienen que desplegar.

Pregunta 3: ¿En qué medida las intervenciones de PLaNEA son consistentes con el enfoque de género?

Si bien el programa PLaNEA no propone de manera explícita objetivos en torno a la promoción de la equidad de género, de acuerdo con los Términos de referencia de la presente evaluación, el programa sí se encuentra alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 de la Agenda Global 2030, que señala “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Dentro de las metas contempladas para este objetivo, se señala que, del presente al 2030, se debe “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables”¹⁵².

¹⁴⁹ Entrevista a Perfil Jurisdiccional n°2

¹⁵⁰ Docente Escuela 3, Grupo Focal 1.

¹⁵¹ Para ver los resultados pormenorizados, revisar Anexo 14.

¹⁵² Términos de Referencia, p. 6.

“Para garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación es crucial mantener un enfoque basado en los derechos humanos que incluya el reconocimiento y el respeto de la dignidad y la capacidad de acción de los adolescentes; su empoderamiento, ciudadanía y participación activa en sus propias vidas; la promoción de la salud, el bienestar y el desarrollo óptimos; y un compromiso con la promoción, la protección y el ejercicio de sus derechos humanos, sin discriminación. Así mismo se debe incluir un enfoque de género e interculturalidad.”¹⁵³

En base a lo anterior, al revisar de manera general los materiales generados por el programa PLaNEA, se observa que estos incluyen elementos consistentes con la promoción de un enfoque de género, como por ejemplo la incorporación sistemática de autoras mujeres en las lecturas de los cuadernillos de Lengua. La producción de los cuadernillos y actividades aseguran no incluir sesgos ni vocabulario que pueda promover brechas o discriminación. Se incentivan actividades diversas para grupos heterogéneos y alienta el respecto a la diversidad.

Por otra parte, a través de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes, se incluyeron algunas preguntas referidas a la equidad de género. En el caso de las y los estudiantes, se les consultó respecto a su grado de acuerdo ante una serie de afirmaciones referidas al trato que se da en la escuela a hombres y mujeres¹⁵⁴. En términos generales, las y los estudiantes (tanto de las escuelas PLaNEA como las de grupo control) manifiestan estar de acuerdo con aquellas afirmaciones que refieren a acciones que se realizan en la escuela para promover la equidad de género, tales como detectar y reflexionar en torno a los estereotipos de género y su impacto. Adicionalmente, las respuestas a los cuestionarios revelan que las y los estudiantes perciben que existe una igual valoración y expectativas de logro para las mujeres y los varones, y prácticas docentes para promover una participación equitativa de mujeres y hombres. Finalmente, cabe señalar que no se observan diferencias entre las escuelas PLaNEA y las escuelas del grupo control al respecto.

Se consultó también a las y los estudiantes respecto a la frecuencia con la que sus profesores de Lengua incluían autoras mujeres en las lecturas¹⁵⁵. En relación con esto, un 54% de estudiantes PLaNEA (de un N de 1.158) señaló que sus docentes de Lengua incluyen autoras mujeres “muchas veces” o “siempre o casi siempre”. Este porcentaje es similar al de estudiantes de grupo control, donde un 56% (de un N de 1.071) afirmó que sus docentes lo realizan “muchas veces” o “siempre o casi siempre”. La misma pregunta se hizo a los docentes. Un 94% de docentes PLaNEA de Lengua (de un N de 36 docentes) reportó que incluye autoras mujeres en sus clases “muchas veces” o “siempre o casi siempre”. Similar al grupo PLaNEA, un 95% de docentes de Lengua del grupo control (de un N de 23) afirmó que incluye autoras mujeres en sus clases.

Un 95,5% de las y los docentes estuvo de acuerdo (en el cuestionario) con que PLaNEA promueve que las y los docentes den un trato igualitario a mujeres y hombres. Del mismo modo, un 83,3% de docentes está de acuerdo con la afirmación que señala que las estrategias pedagógicas de PLaNEA permiten que las y los estudiantes detecten estereotipos de género, mientras que un 84,4% manifiesta estar de acuerdo con que los materiales de PLaNEA evitan los estereotipos de género. Finalmente, un 87,8% está de acuerdo con la afirmación que, en sus escuelas, se promueve que las/os estudiantes reflexionen sobre los estereotipos¹⁵⁶.

8.6 Impacto

El criterio de Impacto, para esta evaluación, se entiende como el grado en que el programa ha logrado los resultados finales que pretende en su diseño, según la Teoría del Cambio. En otras palabras, la medida en que el programa PLaNEA ha conseguido mejorar las trayectorias escolares de las y los estudiantes, mayores aprendizajes en las asignaturas troncales y también desarrollar habilidades transferibles en las y los estudiantes.

En este apartado, se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados con el fin de estimar los posibles efectos causales que el programa PLaNEA tiene en los aprendizajes y trayectorias escolares de los y las estudiantes que participan del mismo. Sin

¹⁵³ p. 5.

¹⁵⁴ Para ver los resultados pormenorizados, consultar Anexo 14.

¹⁵⁵ Para ver un detalle pormenorizado de esta pregunta, ver Anexo 14.

¹⁵⁶ Los resultados pormenorizados pueden consultarse en Anexo 14.

embargo, y tal como se ha señalado anteriormente, dadas las limitaciones metodológicas expuestas en el capítulo 6 del presente informe, estos datos no resultaron ser concluyentes ni es posible atribuirlos de manera inequívoca al programa.¹⁵⁷ Lo anterior, se debe principalmente a lo siguiente:

- La estructura de los datos y la falta de datos individualizados en 2017 determinó que, a pesar del uso de la metodología Propensity Score Matching, no se logró obtener un grupo de control de estudiantes que fuera equivalente al grupo de estudiantes tratados. Adicionalmente, es posible que existan, variables no observadas ni controladas, que expliquen que los grupos de tratamiento y control difieran.
- El insuficiente tiempo de implementación del programa y la variabilidad de esta entre escuelas pudo incidir en que no haya diferencias perceptibles entre las escuelas tratadas y las del grupo control. De acuerdo a los datos recogidos a través del cuestionario, se verificó que la implementación varía mucho entre establecimientos y es menor que la esperada, que en algunas de sus características no se verifican diferencias entre escuelas PLaNEA y control según el reporte de estudiantes y de docentes, y que PLaNEA es una intervención que se vio altamente afectada por la crisis sanitaria, por lo que la extensión de la “exposición” al tratamiento es heterogénea y mucho menor que la prevista (teóricamente se contaba con una implementación de 4 años o más, de los cuales en la práctica, dos fueron extremadamente irregulares).

En conclusión, se considera que no fue posible medir el impacto del programa de manera concluyente, por lo que no es posible hacer inferencias de causalidad. Esto se debe tener en cuenta al analizar los resultados expuestos a continuación.

Pregunta 1: Desde el comienzo de la implementación del programa PLaNEA (2018), ¿Qué efectos se observan en las trayectorias escolares de los estudiantes?

Respecto de los resultados de trayectoria, dado que, salvo el nivel de inasistencia que es levemente mayor en las escuelas PLaNEA, en la mayoría de las variables evaluadas no se encuentran diferencias significativas que sean consistentes en todas las especificaciones cuasi experimentales analizadas. Dado ello y considerando las limitaciones metodológicas expuestas, no es posible establecer una relación causal entre la participación en el programa PLaNEA y las trayectorias de los y las estudiantes.

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que, las políticas generales de promoción escolar introducidas durante y después de la Pandemia, tuvieron un efecto sobre indicadores de trayectoria escolar, que hacen indistinguible los esfuerzos de PLaNEA por fomentar trayectorias más continuas y reducir la repitencia de las medidas generales adoptadas a partir de 2020.

El siguiente cuadro presenta los resultados de los análisis de regresiones realizados durante la evaluación (diferencias simples y efectos aleatorios) y de las especificaciones cuasi experimentales utilizadas para todas las variables dependientes relacionadas con el efecto del programa PLaNEA en las trayectorias escolares de las y los estudiantes a modo informativo. Para cada variable se presentan los valores del estimador¹⁵⁸ $\hat{\beta}_3$, los p-values entre paréntesis debajo de las estimaciones y se señala con asterisco cuando éstas son estadísticamente significativas (al menos con un 95% de confianza).

¹⁵⁷ Se probaron distintas especificaciones y modelos alternativos con mejor balance entre las muestras de estudiantes tratados y controles, que dieron cuenta de resultados similares en la mayoría de las variables de resultados.

¹⁵⁸ En una estimación de impacto, $\hat{\beta}_3$ representa el efecto causal estimado, es decir, cómo cambiaría la variable dependiente si se considera un estudiante de una escuela PLaNEA, respecto de un estudiante de una escuela no PLaNEA, todo lo demás constante.

Cuadro 14. Resultados estimaciones variables de trayectorias escolares.

Método de estimación	Detalle	Trayectoria óptima	Trayectoria sub-óptima	Repitencia en 1° ciclo sec.	Repitencia en 2° ciclo sec.	Sobreedad	Bajo nivel de inasistencia
Regresiones	Diferencia simple	-0,006 (0,8)	-0,044* (0,038)	0,003 (0,848)	-0,001 (0,864)	0,011 (0,448)	-0,061* (0,008)
	Efecto aleatorio	-0,001 (0,967)	-0,038 (0,176)	-0,0002 (0,994)	0,009 (0,407)	0,023 (0,269)	-0,069* (0,012)
PSM con variables previstas en diseño	Vecino más cercano	-0,019 (0,616)	-0,049 (0,166)	-0,024 (0,445)	0,007 (0,508)	0,013 (0,602)	-0,101* (0,009)
	Kernel	-0,054 (>0,05)	-0,074* (<0,05)	-0,018 (>0,05)	0,013 (>0,05)	0,021 (>0,05)	-0,095* (<0,05)
	IPTW	-0,020 (0,665)	-0,069 (0,107)	-0,026 (0,483)	-0,003 (0,883)	0,025 (0,352)	-0,11* (0,016)

Fuente: Elaboración propia

Nota: * Diferencia significativa al 95% de confianza

Al analizar los resultados en la **Trayectoria óptima**, no se presentan diferencias estadísticamente significativas entre escuelas PLaNEA y control al revisar las diferencias simples. Además, en ninguna de las especificaciones cuasi experimentales se encontró una estimación significativa, por lo cual, en conclusión, no se encuentra correlación entre participar en PLaNEA y esta variable.

En la variable de **Trayectoria sub-óptima**, la diferencia descriptiva simple entre escuelas PLaNEA con el grupo de control es pequeña: los estudiantes en escuelas control completan en promedio 73,5% la trayectoria óptima (4,4 puntos porcentuales más). Esta diferencia es estadísticamente significativa con un 95% de confianza. El tamaño del efecto es de 0,1 desviaciones estándar, por lo que se califica como un efecto de tamaño pequeño. En este caso, al controlar por otras variables se difumina la relación encontrada en diferencias simples para la mayoría de las especificaciones, lo que implica que, eran otros factores observables, distintos a PLaNEA, los que explican esta diferencia en trayectoria imperfecta. Sólo en uno de los modelos se sigue encontrando una diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, estos resultados no son robustos, por lo cual, en conclusión, no se encuentra correlación entre participar en PLaNEA y esta variable.

Una tercera variable analizada para evaluar el efecto de PLaNEA en las trayectorias escolares, fue la **Repitencia en primer ciclo de educación secundaria**, donde no se encuentran diferencias estadísticamente significativas al hacer una comparación descriptiva simple. Cuando se controla por otras variables, el estimador cambia de signo en casi todas las especificaciones, lo que significa que al controlar por dichas variables se reconoce que PLaNEA estaría haciendo una diferencia en la dirección que señala nuestra hipótesis inicial (estudiantes PLaNEA repiten menos). Sin embargo, en ninguna de las especificaciones se encontró una diferencia estadísticamente significativa, por lo que no se encuentra correlación entre participar en PLaNEA y la repitencia en el primer ciclo de secundaria. En la **Repitencia en el segundo ciclo**, ocurre algo similar, pues tampoco se encuentra una diferencia simple que sea estadísticamente significativa. En las estimaciones cuasi experimentales en esta variable, vemos que diferentes especificaciones tienen distintos signos, indicando que no hay consistencia respecto de la dirección que tiene la participación en PLaNEA. Además, en ninguna de las especificaciones se encontró una estimación significativa.

En la variable de **Sobreedad**, las escuelas PLaNEA presentan sobreedad en promedio en un 12,4%, y las escuelas no PLaNEA consideradas un 11,3%. La magnitud de esta diferencia es pequeña (0,04 Desviaciones Estándar) y no es estadísticamente significativa. En ninguna de las especificaciones se encuentra un resultado estadísticamente significativo, por lo tanto, no se puede afirmar que PLaNEA se asocie con sobreedad.

Por último, en relación con el **Nivel de inasistencia** en las escuelas PLaNEA, en promedio un 49,7% de los estudiantes señala que al momento de la evaluación (28 de septiembre de 2022) ha faltado más de dos días desde el regreso de vacaciones de invierno, según lo reportado por los estudiantes en el cuestionario aplicado. Luego, el 50,3% tiene “bajo nivel de inasistencia”. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes con bajo nivel de inasistencia en el grupo de control es de 56,3% (6 puntos porcentuales por encima de las

escuelas PLaNEA, lo que además es consistente con el día de la aplicación de las pruebas en que se verificó más inasistencia en las escuelas PLaNEA. Esta diferencia descriptiva simple es estadísticamente significativa, y de tamaño pequeño (0,12 desviaciones estándar). En todas las especificaciones se encuentra una correlación significativa y negativa. Aún después de controlar por diversos factores observables, los estudiantes de las escuelas PLaNEA muestran mayores niveles de inasistencia.

Pregunta 2: ¿En qué medida las escuelas PLaNEA evidencian mejores desempeños en aprendizajes básicos y desarrollo de habilidades transferibles en los estudiantes?

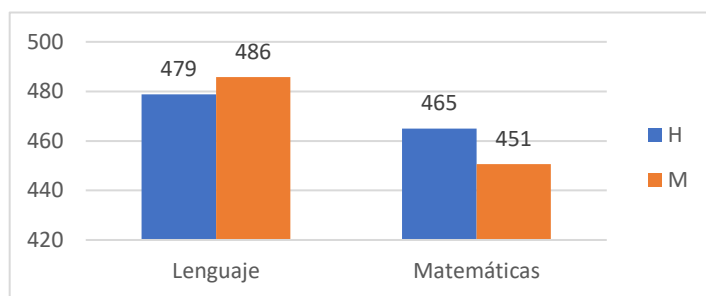
Al igual que en la Pregunta 1, dadas las limitaciones de la metodología utilizada y aspectos relativos a la implementación del programa, anteriormente detallados, con la información disponible, no fue posible detectar una relación causal entre PLaNEA y los aprendizajes en Lengua y Matemática, ni tampoco en la habilidad transferible (Aprender a Aprender) de los y las estudiantes que son sujetos del programa evaluado. Los resultados de los ejercicios realizados durante la evaluación se presentan en el Anexo 6.

Pregunta 3: ¿En qué medida el modelo PLaNEA ha contribuido a la reducción de las brechas de inequidad vinculadas a las trayectorias y los aprendizajes?

En este caso se considera como subgrupo de interés el sexo, examinando los resultados de mujeres y hombres por separado, para determinar si existen diferencias por sexo y que, por lo tanto, nos permitan sacar conclusiones separadas para hombres y mujeres. Es relevante considerar que, al igual que en la pregunta 1 y 2 de esta sección, las limitaciones de los datos en este estudio y la imposibilidad de encontrar un método de balance satisfactorio impiden atribuir causalidad en estos resultados.

Como antecedente, vale señalar se observó diferencias de género en los resultados en Lengua y Matemática para la jurisdicción en 2017 (resultados de la prueba APRENDER), lo que indica que género es un variable a considerar en el análisis de impacto. El Grafico 23 señala que, en general, las mujeres obtenían mejores resultados en lengua y peores en matemáticas.

Gráfico 3. Brechas de género en Lengua y Matemáticas escuelas públicas provincia Tucumán.



Fuente: Aprender 2017

A continuación, se indican las principales conclusiones a partir del análisis de regresiones y PSM utilizados, pudiendo observarse los resultados en detalle en el Anexo 17:

- Respecto de la trayectoria óptima, no se perciben diferencias significativas en ninguno de los modelos, ni para las mujeres ni para los hombres.
- En cuando a la trayectoria sub-óptima, sistemáticamente se percibe que las mujeres de las escuelas PLaNEA presentan resultados más bajos en esta variable, lo cual no se ve para los hombres. Esto quiere decir que hay menos mujeres que permanecen en la misma escuela en el grupo de escuelas PLaNEA, respecto de las del grupo de control. También significa que,

si en la Pregunta 1 de impacto se concluye que para el total de los estudiantes no se encuentran correlaciones, es porque el resultado de las mujeres (significativo) se ha promediado con el de los hombres (no significativo).

- Tanto para repitencia como para sobreedad, no se perciben diferencias estadísticamente significativas para ningún género en particular. Sólo para un método de emparejamiento, en el caso de los hombres, se percibe mayor repitencia para hombres de escuelas PLaNEA, pero dichos resultados no son robustos, pues no se mantienen para las otras especificaciones.
- En cuanto a la asistencia, se encuentra que los hombres sistemáticamente tienen más bajo nivel de asistencia en las escuelas PLaNEA respecto de las del grupo de control, situación que no se observa para las mujeres.
- En lengua, observamos que sistemáticamente las mujeres obtienen resultados más bajos en las escuelas PLaNEA respecto de las escuelas control. En el caso de los hombres, en cambio, los resultados no son robustos, pues no se cumplen para todas las especificaciones. Esto sugiere que los principales resultados en la Pregunta 2 de impacto se explicarían por los de las niñas de escuelas PLaNEA.
- En matemática, por el contrario, los resultados son más bajos para los hombres de escuelas PLaNEA (e inconclusos, en el caso de las mujeres). Así, se concluiría que es el rendimiento de hombres en PLaNEA lo que explicaría mayoritariamente los resultados de la Pregunta 2 de impacto.
- No se encuentran diferencias sistemáticas y significativas para hombres ni para mujeres en la habilidad transferible, ni en sus subescalas. Sólo para los hombres, en algunas de las especificaciones, existe una diferencia positiva en favor de los que asisten a escuelas PLaNEA. Dichos resultados son, sin embargo, poco robustos.

Dado lo anterior, no es posible concluir respecto del aporte de PLaNEA al cierre de brechas de género en las trayectorias y los aprendizajes de los y las estudiantes que se benefician del programa.

Por otro lado, no fue posible analizar las diferencias para minorías étnicas o inmigrantes, ya que la muestra de estudiantes que cumple estas características es muy pequeña (26 estudiantes extranjeros y 74 estudiantes pertenecientes a etnias).

Pregunta 4: ¿Se identifican impactos no previstos, positivos o negativos, como consecuencia de la implementación del modelo PLaNEA en las escuelas?

A diferencia de lo señalado anteriormente en el criterio de Impacto, la pregunta sobre los impactos no previstos del programa fue abordada, principalmente, a partir de lo reportado por docentes y directivos. En general, al consultarles acerca de “impactos no previstos” del programa PLaNEA, los actores no identifican aspectos en particular. Sin embargo, en sus relatos dieron cuenta de acciones y buenas prácticas que desarrollaron en el marco de PLaNEA y que, ciertamente, no estaban previstas en el diseño original. A continuación, se mencionan estos:

Trabajo colaborativo entre asignaturas

Si bien el Trabajo Colaborativo constituye un propósito del programa, tanto docentes como directivos relataron experiencias de trabajo colaborativo entre actores que no formaban parte del diseño original, lo que podría estar dando cuenta de la irradiación de esta lógica de trabajo. Algunos docentes relataron que realizaron actividades asociadas a los proyectos de sus asignaturas con docentes de otras áreas o asignaturas. Un ejemplo de esto fue el caso de una docente de Ciencias que relató cómo, en el marco de uno de los proyectos de su asignatura, se articuló con la docente de Lenguaje para diseñar una actividad en la que las y los estudiantes tuvieron que crear cuentos infantiles a partir de las teorías sobre el origen de la vida; esta actividad, según relató la docente, continuó y terminó con una visita a un Jardín Infantil del sector para narrar los cuentos a las y los niños.

Irradiación a otras asignaturas y escuelas

En sus relatos, algunos docentes manifestaron que la forma de trabajo de PLaNEA ha sido tomada por docentes de otras asignaturas que no forman parte de PLaNEA. Del mismo modo, docentes que trabajan en más de una escuela señalaron que, en las otras escuelas donde trabajan, existe mucho interés por incorporar aspectos del modelo PLaNEA en sus prácticas pedagógicas y de gestión. A modo de ejemplo, una de las docentes relata que ella trabaja en otra escuela en la que se ha incorporado el modelo de trabajo por proyectos,

incorporando también a asignaturas como Artes y Música. Uno de los directores mencionó que un cambio destacable, que no se encontraba programado por los lineamientos PLaNEA o por el establecimiento educativo, es la articulación entre una escuela primaria y su secundaria para dar a conocer las metodologías de trabajo de PLaNEA. Esto con el fin de promover el ingreso de nuevos estudiantes:

“[...] estamos armando la articulación con la escuela primaria y en esa articulación van a alumnos que son de primer año o de segundo año y ellos explican cómo están aprendiendo, como están estudiando, eso es importante dentro de lo que es la promoción, lo que es la institución en sí [...] como le digo al comienzo nuestra matrícula era poquitita y ahora prácticamente no nos quedan matrículas”¹⁵⁹

9. Conclusiones y síntesis de resultados

La Teoría para el Cambio de PLaNEA plantea que el modelo de escuela secundaria tradicional no logra asegurar que todos y todas las adolescentes adquieran los aprendizajes y desarrollen las habilidades críticas para ejercer una ciudadanía plena, acceder a un empleo digno y definir un proyecto de vida. En esa línea, el programa PLaNEA busca generar una intervención integral en el sistema educativo de la Provincia, en pos de transformar la escuela secundaria. Los objetivos del programa PLaNEA para Tucumán, de acuerdo a la Teoría para el Cambio, son: (1) Acompañar las gestiones educativas provinciales en la transformación de la escuela secundaria; (2) Promover un modelo de educación Secundaria regular que forme a los adolescentes en los conocimientos, valores y capacidades que requiere el mundo contemporáneo; y (3) Promover que todos los alumnos de Tucumán accedan a una escuela secundaria del siglo XXI adaptada a sus necesidades y entorno y que todos finalicen la Secundaria formados para aprender de manera continua.

Teniendo lo anterior como norte, la presente evaluación se propuso medir los efectos del programa en la apropiación de aprendizajes troncales y el desarrollo de habilidades transferibles en los y las estudiantes de las escuelas PLaNEA, así como en sus trayectorias escolares y a la vez, evaluarlo en relación con su pertinencia, eficacia, eficiencia, sostenibilidad y coherencia. Para ello, durante 2022 se realizó un levantamiento de información muy completo que incluyó análisis documental y de bases de datos disponibles, entrevistas en profundidad, grupos focales con docentes y estudiantes, cuestionarios aplicados a directivos, docentes y estudiantes, y observación de prácticas de aula, que supuso además la construcción de instrumentos especiales para este fin. El estudio se concentró en las 16 escuelas pioneras del programa en Tucumán (que ingresaron a este en 2018) y en un grupo análogo de 16 escuelas no tratadas o de control. En base a esto, los principales hallazgos que tuvo la presente evaluación, en los criterios señalados, fueron los siguientes:

Respecto de la **pertinencia** de PLaNEA y su diseño, se puede señalar que se evidenció que el programa es atingente y aborda los problemas y necesidades de la educación secundaria de la Provincia y del país y que su diseño se fundó en un acucioso diagnóstico de ellas. Esto resulta del análisis documental y es consistentemente reportado por los docentes y directivos de las escuelas y por los perfiles jurisdiccionales entrevistados. Asimismo, la evaluación de su adaptabilidad para ajustarse al contexto de la Provincia y las escuelas, también se valoró muy positivamente, pues se contó con mecanismos para recibir retroalimentación e incorporar cambios importantes a partir de esta, además de instalarse sobre una experiencia previa en la Provincia: las Escuelas de Nuevo Formato. Con relación al contexto de la Pandemia, se implementaron adaptaciones, entre las cuales la más valorada es la impresión de cuadernillos con los proyectos. Si bien se concibe a PLaNEA como un programa adaptable y pertinente para el contexto, este requiere de ciertas *condiciones mínimas* para su adecuado funcionamiento, tales como la oportuna asignación de horas institucionales a docentes, una adecuada conectividad y un diagnóstico previo de los niveles de aprendizaje *de entrada* de las y los estudiantes que hagan posible y pertinente trabajar con los proyectos diseñados. En este sentido, para incrementar su pertinencia y también su eficiencia, el programa debiese contar con un mecanismo de implementación por etapas en que se instalen estas condiciones en primer lugar y se cuente con estrategias diversificadas según los niveles de aprendizaje previos de los estudiantes (en particular su nivel de habilidades de lecto escritura).

¹⁵⁹ Entrevista a Director(a), Escuela 6.

En cuanto al criterio de **eficacia**, se evidencia una implementación adecuada del trabajo colaborativo entre docentes y directivos traducida en la Red de Conducción y la Red Docente, instancias que son altamente valoradas por dichos actores. Del mismo modo, se reconoce un buen nivel de implementación en las gestiones del nivel institucional del programa, tales como la asistencia técnica provista por UNICEF a la Provincia, su apoyo financiero y en recursos. Aunque sin la celeridad prevista, también se ha avanzado significativamente en la adecuación de normativas, en particular en la asignación de horas institucionales a los docentes para facilitar su mayor concentración en las escuelas atendidas por el programa, lo que resulta clave para su implementación. Asimismo, se verifican importantes avances en la puesta en práctica del núcleo pedagógico en aula (Aprendizaje Basado en Proyectos y Evaluación Formativa), que es el componente más reconocido y valorado por todos los actores, aunque el nivel de implementación varía entre escuelas y asignaturas es y algo menor que el esperado. La observación en aula revela que se da gran variabilidad en el desempeño de los docentes, como también una heterogeneidad en el modo de comprender y aplicar el modelo de evaluación formativa, que suele entenderse como atención a los aprendizajes actitudinales en desmedro de los curriculares. Finalmente, se observó también una dificultad en la implementación de algunos componentes referidos al seguimiento de trayectorias (por ejemplo, el Consejero Estudiantil), que se relaciona estrechamente con la falta de horas de permanencia docente en las escuelas para llevarlo a cabo.

Respecto a los facilitadores y obstaculizadores de la implementación de PLaNEA, se reconoce como facilitador el hecho que las escuelas seleccionadas fuesen anteriormente Escuelas de Nuevo Formato, como también el liderazgo que ejercen los equipos directivos y el elevado nivel de compromiso que tienen docentes y directivos con la materialización de los cambios. Entre los obstaculizadores, destacó la Pandemia, que afectó profundamente el programa tanto en 2020 como en 2021, a pesar de las acciones implementadas y los esfuerzos realizados por el programa para sortear las enormes dificultades que este periodo significó. El trabajo colaborativo entre estudiantes es parte consustancial del modelo pedagógico de PLaNEA y este se vio impedido durante esta etapa, la conectividad se interrumpió debido a la necesidad de cubrir otras urgencias económicas en la Provincia, y hubo componentes relevantes como los Talleres de Aprendizaje, que simplemente no se pudieron ejecutar.

Respecto de los resultados intermedios que el programa busca promover, se comparó el reporte de estudiantes y docentes de escuelas PLaNEA y las del grupo de control en cuanto al sentido de pertenencia de los estudiantes, su motivación, las expectativas y preocupación de los docentes por su bienestar y trayectorias, el clima de convivencia en las escuelas, y la presencia de determinadas prácticas pedagógicas. La hipótesis era que, dado que estos son aspectos en los que el programa busca deliberadamente incidir, se esperaban indicadores más altos en PLaNEA que en las demás escuelas. Respecto de estos resultados intermedios, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre escuelas PLaNEA y las escuelas de referencia. Es interesante notar que la presencia de prácticas pedagógicas afines al modelo de PLaNEA son la excepción, para las cuales los estudiantes de estas escuelas reportan niveles levemente superiores.

Respecto al criterio de **eficiencia**, se observan mecanismos de monitoreo y seguimiento que UNICEF promovió, y que representan un avance para cautelar el buen uso de recursos humanos y materiales, tales como los equipos territoriales desplegados en la Provincia y los informes de ejecución elaborados por UNICEF cada año. Es necesario señalar que los reportes se concentran en la gestión y cobertura (por ejemplo, asistencia a las instancias de directivos y docentes o número de proyectos abordados en el año) y en la valoración que tienen los actores de elementos del programa, sin ahondar aun en el *modo* en que se están implementando los componentes de PLaNEA (por ejemplo, la calidad de las prácticas pedagógicas en aula o de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes). Por otra parte, en cuanto al uso eficiente de recursos, se identifican algunas áreas de mejora, tales como: optimizar los horarios de las capacitaciones (para que las y los docentes no pierdan horas lectivas), gestionar un sistema para resguardar la seguridad y mantención de los recursos tecnológicos, evitar la rotación de personal de la Provincia que apoya la implementación del programa y formalizar la impresión de cuadernillos con los proyectos como una práctica permanente.

Respecto a la **sostenibilidad** del programa, se destaca como positivo el alto compromiso y valoración que reportan todos los actores involucrados en PLaNEA (equipo Provincial, directores y docentes). La adhesión a PLaNEA es sin duda un elemento que aporta a la continuidad del proceso de transformación de las prácticas y a su sostenibilidad en el tiempo. En general, predomina la apreciación que el programa puede ser sostenible en el tiempo; sin embargo, para considerar una escalabilidad futura en la Provincia, los actores plantean como condición el mantenimiento y ampliación de los equipos en todos los niveles, como también el apoyo técnico y financiero de UNICEF. Dado que PLaNEA se propone como un nuevo modelo de escuela secundaria y no como un programa

focalizado, la universalización de este requiere estudiar con cuidado la envergadura y factibilidad de estos requerimientos, especialmente los de concentración horaria de los docentes en todas las escuelas secundarias. Por otra parte, el diseño del escalamiento del programa requiere, como se ha señalado para el criterio de pertinencia, considerar etapas sucesivas de implementación, comenzando por una fase inicial que incluya un diagnóstico de cada escuela y el nivel de aprendizaje de sus estudiantes, la formación de las redes e instalación de condiciones de base (horas institucionales y conectividad), siguiendo con una etapa de familiarización con los proyectos e implementación de ellos, para culminar con un seguimiento y retroalimentación de la calidad de la implementación en aula que se complemente con grados crecientes de autonomía.

En lo que se refiere a la **coherencia** del programa, se analizó el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos entre UNICEF Argentina y la Provincia. El nivel de cumplimiento de los compromisos iniciales adquiridos entre la Provincia y UNICEF Argentina fue en general adecuado, a pesar de las dificultades que se fueron dando durante la ejecución de estos. Por ejemplo, si bien UNICEF cumplió con dotar a las escuelas con equipamiento computacional, y la Provincia adecuó sus normativas en lo relativo a las horas institucionales, no se ha logrado una adecuada conectividad de los equipos, se han reportado hurtos de ellos, y el ritmo de implementación de la concentración horaria de los docentes ha sido menos expedito de lo que se necesitaba.

También se revisó la coordinación con otras políticas e iniciativas tanto de UNICEF como de la Provincia. Al entrar en Tucumán, PLaNEA se ancló en una política previa implementada, las Escuelas de Nuevo Formato, lo que claramente favoreció su pertinencia para el contexto y también reflejó su voluntad de ser coherente y hacer sinergia con otros programas y políticas de la Provincia. Desde el punto de vista de los docentes, sin embargo, las escuelas y ellos mismos se ven compelidos a responder a múltiples iniciativas, programas y actividades tanto del nivel Provincial como nacional, que se perciben como descoordinadas y que compiten por su tiempo e interfieren con la enseñanza. Todo lo anterior en el contexto de docentes que no trabajan exclusivamente en una escuela. Esto resulta especialmente crítico considerando que PLaNEA es un programa que exige dedicación de las y los docentes para formarse y requiere continuidad en el trabajo directo con los estudiantes para llevar adelante los proyectos.

En relación con la incorporación de un enfoque de género en PLaNEA, si bien el programa no tiene acciones específicamente diseñadas en esta línea, sí se inserta dentro de un marco general en tanto UNICEF y todas sus políticas y programas están concordancia con un enfoque de derechos con énfasis en la inclusión y la equidad educativa. En este contexto, y en base a la información revisada y levantada en el marco de la evaluación, se pudo observar que los materiales del programa son consistentes con la promoción de un enfoque de género, donde, por ejemplo, se incorpora sistemáticamente a autoras mujeres. Adicionalmente, las y los estudiantes (tanto de escuelas PLaNEA como de grupo control) manifiestan estar de acuerdo con aquellas afirmaciones que refieren a acciones que se realizan en la escuela para promover la equidad de género, tales como detectar y reflexionar en torno a los estereotipos de género y su impacto; señalan que sus docentes de Lengua incluyen autoras mujeres “muchas veces” o “siempre o casi siempre” y perciben que existe una igual valoración y expectativas de logro para mujeres y varones, así como prácticas docentes para promover una participación equitativa por género.

Finalmente, en cuanto al criterio de **impacto**, los resultados obtenidos de las pruebas de aprendizaje en Lectura y Matemáticas, así como el análisis de las trayectorias de los estudiantes, no permiten concluir respecto de este criterio ni hacer atribuciones causales sobre el programa. Controlando por diversos factores observables, los estudiantes de las escuelas PLaNEA registran niveles equivalentes de la habilidad transferible evaluada “Aprender a aprender” y menores niveles de aprendizaje en Lengua y Matemática en comparación con las escuelas de control consideradas. Respecto a las trayectorias en la mayoría de las variables evaluadas no se encuentran diferencias significativas, a excepción del nivel de asistencia. Por último, tampoco se observan resultados concluyentes respecto de la relación entre PLaNEA y brechas de género, debido a que se encuentran resultados diferentes bajo distintas especificaciones. Sin embargo, es necesario señalar que los ejercicios realizados enfrentaron diversas limitaciones metodológicas que aconsejan cautela para interpretarlos (ver detalle en Anexo 7), en particular porque no se logró el balance esperado entre la muestra tratada y el grupo control. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los ejercicios estadísticos realizados y al tomar decisiones basadas en estos resultados.

En función de los objetivos de la evaluación y basándose en lo planteado en la Teoría del Cambio, a nivel de resultados finales en aprendizajes troncales y habilidades transferibles de las y los estudiantes, no se puede concluir un impacto del programa en estos. Si

bien se reconoce un avance importante del programa en la promoción de cambios en las escuelas secundarias que cuentan con el programa, existen dificultades en la implementación y eficiencia de uso de los recursos que han afectado su funcionamiento. En efecto, debe tenerse en consideración que la exposición de las escuelas estudiadas al programa dista mucho de haber sido la teórica (de cuatro o cinco años), pues se trata de un programa que promueve cambios en distintos niveles, que han tenido ritmos diferentes de implementación. Además, la Pandemia introdujo una interrupción significativa, por lo que la exposición al programa aun en este grupo de escuelas precursoras podría describirse como inicial, pues de acuerdo con la información recogida en este estudio, es disímil entre establecimientos y no ha logrado aún los niveles a los que se aspira de acuerdo con su diseño original.

Asimismo, se debe considerar que, incluso un programa implementado fielmente de acuerdo con su diseño presenta desafíos durante sus primeros años, especialmente si contempla una transformación en distintos niveles como es el caso de PLaNEA, desde los directivos, pasando por las prácticas docentes y terminando en el comportamiento de los estudiantes, es esperable que los resultados se verifiquen en plazos más extensos. Considerando un periodo tan inicial de la implementación, e interrumpido durante prácticamente dos años, es altamente probable además que los distintos involucrados no hayan superado aun lo que se ha descrito largamente como la caída del desempeño (Fullan, 2005), que habitualmente sucede cuando se está iniciando una innovación que requiere desplegar nuevas habilidades como claramente es el caso de PLaNEA.

10. Lecciones aprendidas

Del análisis global de PLaNEA en Tucumán surgen algunos aprendizajes que pueden ser generalizables al contexto de las escuelas Secundarias de Argentina, en pos de generar mejoras orientadas a tener escuelas inclusivas, capaces de generar aprendizajes significativos de las y los estudiantes y preocupadas por las trayectorias de estos, que son los rasgos centrales a los que aspira el programa. Algunas de estas lecciones son:

1. Acierto de un modelo sistémico implementado de manera colaborativa. El diseño del programa PLaNEA supone una intervención a gran escala, en donde no sólo se transforma el aula, sino que también el funcionamiento de la escuela y el modo de entender componentes como el liderazgo directivo. Junto con ello, para su adecuada implementación, requería también la generación de cambios a nivel de la política Provincial en aspectos tales como las jornadas de trabajo de las y los docentes. Independientemente de la celeridad y dificultades que se reportaron en torno a estos cambios, lo destacable del modelo PLaNEA es que supone que, para generar una transformación que pueda ser sostenible en el tiempo, esta debe implicar un cambio en la estructura y funcionamiento de distintos niveles.

Si lo que se busca por medio de un programa es la transformación de una institución como lo es la Escuela Secundaria argentina, es necesario generar las condiciones para que todos los actores del sistema se apropien de los cambios que se buscan y trabajen en sus respectivos niveles (Provincia, escuela y aula) para promover y sostener dicha transformación. Esto sólo es posible a través del establecimiento de redes de colaboración. En línea con la lección anterior, una característica que tuvo el programa PLaNEA es que su implementación, adaptaciones y desarrollo se hizo en permanente diálogo entre UNICEF Argentina y la Provincia de Tucumán. Esta relación dialógica y de colaboración fue lo que permitió, por ejemplo, la implementación de acciones a nivel de la política Provincial como lo fue la asignación de horas institucionales a las y los docentes.

2. El énfasis en la formación de capacidades en todos los niveles del sistema. Una fortaleza que tiene el programa PLaNEA es la formación y capacitación de los equipos en los distintos niveles: Provincial, escuela-gestión y docentes, lo que facilita la profundización progresiva de la comprensión del modelo del programa y la eventual expansión del mismo.

3. Horas de permanencia de los y las docentes en las escuelas. Lograr una mayor concentración horaria de los docentes es un factor facilitador para una mayor continuidad y profundidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y para facilitar espacios de colaboración y coordinación entre ellos como también un mayor sentido de pertenencia a la comunidad escolar. En este sentido, un programa que contempla cambios estructurales en la escuela, y un mejoramiento de las condiciones para el aprendizaje, debe

contar con las horas de permanencia de las y los docentes en las mismas, a la par de analizar la suficiencia de las horas institucionales que se contemplan¹⁶⁰.

Para futuras evaluaciones del programa Metodológicamente, se recomienda realizar análisis complementarios utilizando los datos recogidos en las pruebas y en cuestionarios a través de las pruebas nacionales (APRENDER) de 2022 que permiten utilizar instrumentos comparables con 2017. Es clave, en este caso, contar con datos individualizados a nivel de estudiante (con una variable identificadora que permita seguirlos en el tiempo) y que facilite la adecuada selección de muestras de estudiantes de control si se quiere un diseño cuasi experimental como el que se utilizó en este estudio. Por ser APRENDER una evaluación censal, ello permitiría contar con múltiples opciones de muestras comparables con las 16 escuelas impulsoras e incluir otras cohortes de ingreso al programa posteriores a 2018 si así se quisiera. Sería también recomendable que en las Provincias en que se está iniciando la implementación del programa, se levante una línea de base para hacer posible una evaluación en que se realice un seguimiento longitudinal de los mismos estudiantes al cabo de años de intervención. Asimismo, se sugiere conservar la riqueza de las múltiples fuentes de información empleadas en este estudio, en que se incluyó evaluación de resultados de aprendizaje, cuestionarios, entrevistas, grupos focales, observación de aula, análisis documental y de producciones de los estudiantes, pues la combinación de ellas permite visualizar de modo completo y muy profundo los procesos involucrados.

11. Recomendaciones

Con el fin de implementar mejoras en el diseño e implementación del programa, se presenta a continuación un conjunto de recomendaciones, que fueron nutridas a partir del encuentro sostenido entre el equipo evaluador, UNICEF Argentina y la Provincia de Tucumán, con el fin de validarlas y precisarlas.

Recomendaciones dirigidas a UNICEF Argentina

- *Sostener el modelo sistémico de intervención de PLaNEA* que abarca desde la gestión provincial hasta el aula, pasando por los equipos directivos de las escuelas y los apoyos brindados a los estudiantes en ellas.
- *Sostener y afianzar el modelo de trabajo colaborativo* como estrategia para el fortalecimiento de capacidades en todos los niveles de intervención del programa.
- *Incorporar de manera explícita en el diseño del programa la secuencia de etapas de implementación* de este en sus distintos niveles y componentes. Se valora el diseño sistémico del programa PLaNEA y el modo como este busca generar cambios en los distintos componentes del sistema. Sin embargo, a partir del análisis de la implementación del programa, la incorporación de cambios simultáneos en todos los niveles resulta complejo. Dado que PLaNEA contempla componentes cuya implementación depende del desarrollo de otros que no son rápidos ni fáciles de concretar, se recomienda que su diseño incorpore un modelo secuencial. Esto implica, por una parte, identificar las relaciones de dependencia entre los distintos componentes y así, establecer una estructura por etapas que permita ir asegurando las condiciones necesarias para la implementación de componentes que requieran de otros y, muy especialmente, evaluar la pertinencia de las intervenciones pedagógicas diseñadas en el caso de escuelas con estudiantes cuyos niveles de aprendizajes previos sean muy precarios. Se propone considerar una etapa diagnóstica por escuela como punto de partida que contemple los aprendizajes de los estudiantes con el fin de detectar estudiantes con niveles bajos de lectoescritura (ver recomendación a Provincia). Junto con el diagnóstico, en esta fase inicial se podría avanzar conformando las redes, e instalando las condiciones de base (por ejemplo, la asignación de horas institucionales). En las siguientes etapas se desplegaría el programa en las escuelas con sus distintos componentes para culminar con una fase de mayor autonomía de las escuelas y de las redes de docentes y directivos, para

¹⁶⁰ Incluso en educación primaria, en Argentina se observa una mayor proporción de docentes que trabajan en más de una escuela que en la mayoría de los países de la región donde esta es una situación muy excepcional, lo cual refuerza la necesidad de avanzar en esta condición de la docencia en el país (UNESCO; 2023).

que la Provincia pueda concentrar mayores recursos y esfuerzos en las escuelas que van ingresando. Un modelo secuencial de esta naturaleza además favorece la sostenibilidad del programa. Esta recomendación debe considerar que el desarrollo de un diagnóstico debe ser acordado y desarrollado junto con los equipos de la provincia, tanto en relación con la definición de indicadores que estructuren el diagnóstico como en su elaboración, además de vincularlo con una estrategia de seguimiento y monitoreo de la implementación y de los resultados.

- *Sostener la asistencia técnica para avanzar con mayor celeridad en la política de ampliación de las horas de permanencia* de los docentes y directivos en las escuelas. Esto es sumamente relevante en tanto una mayor concentración horaria de los docentes permite dar mayor continuidad y profundidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de facilitar espacios de colaboración y coordinación entre las y los docentes. Finalmente, todo esto impacta en lograr un mayor sentido de pertenencia de docentes con la comunidad escolar.
- *Mantener el apoyo a la disposición de recursos pedagógicos para el aula en las escuelas PLaNEA priorizadas en el programa de cooperación*, contemplando la necesidad de adecuación de ellos (o de generación de material y actividades complementarias) para acoger la diversidad de niveles de aprendizaje al interior de las aulas y ente ellas, especialmente para las escuelas con estudiantes que presentan importantes rezagos.
- *Fortalecer en el diseño del programa las estrategias que refuercen el acompañamiento a las y los docentes en la implementación del núcleo pedagógico*, además de las capacitaciones ya existentes en la Red Docente. La importancia otorgada por el programa a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la evaluación de ellos, y al diseño de materiales de calidad para apoyarlos es una de sus fortalezas y características distintivas de PLaNEA, que en general es valorada y reconocida por los actores. Sin embargo, a partir de la observación de aula de clases de primer año, junto al reporte dado por estudiantes y docentes en los grupos focales, se constata que existe una importante variabilidad en el modo de comprender el trabajo por proyectos y la evaluación formativa, como también en el desempeño docente a la hora de implementarlos. Algunas acciones posibles en esta línea son:
 - ✓ generar modelos de pautas para la observación y retroalimentación de las prácticas en aula que puedan realizar los equipos provinciales, supervisores, los directivos, o los propios docentes,
 - ✓ diseñar espacios para el modelamiento de prácticas en aula que se puedan incluir en las capacitaciones,
 - ✓ proveer ilustraciones o modelos de trabajos que representen el desempeño esperado de los estudiantes en los proyectos, entre otros,
 - ✓ en vistas a la expansión de PLaNEA en la provincia se puede diseñar un espacio de capacitación vinculado con la formación docente continua general e incidir en la formación inicial,
 - ✓ diferenciar los contenidos y estrategias utilizadas en las capacitaciones y reuniones de los docentes según la experiencia de ellos con el programa, desde un curso introductorio hasta etapas de mayor profundización en que se analicen en conjunto los trabajos de los estudiantes, se ensayen o modelen prácticas de aula o se organicen instancias de observación de aula.
- *Fortalecer el modelo de evaluación de aprendizajes*. Un aspecto que llamó la atención a partir de los datos cualitativos (tanto de dispositivos conversacionales como de la observación de aula y los registros de las evaluaciones de aprendizaje realizadas por los docentes), es el modo en que la evaluación formativa está siendo concebida, pues se la tiende a comprender como un modo de reducir las exigencias. Esto último encierra el riesgo de promover bajas expectativas. Si bien se observó que se está implementando un seguimiento continuo del trabajo que desarrollan los estudiantes y una menor presencia de las tradicionales pruebas, la evaluación se focaliza en valorar la completitud de las tareas y los aspectos actitudinales (como el esfuerzo y el trabajo en equipo), invisibilizando los aprendizajes curriculares que los proyectos buscan promover en cada estudiante. Los docentes manifiestan la necesidad de contar con orientaciones para la calificación individual de los estudiantes a partir de este modelo en que prima el trabajo grupal. En consecuencia, se recomienda fortalecer el modelo de evaluación formativa y su articulación con la evaluación sumativa individual:
 - ✓ Fortalecer las estrategias de formación de docentes y directivos vinculadas con la evaluación formativa.
 - ✓ Fortalecer el desarrollo de instancias de retroalimentación individual de los estudiantes.

- ✓ A través de los materiales para los docentes se completen las orientaciones relativas a la evaluación de aprendizajes curriculares clarificando (a) cómo conectar la evaluación formativa y la calificación, (b) se ilustre el nivel de desempeño que se espera de los estudiantes en sus producciones a través de ejemplos categorizados de acuerdo con las rúbricas, y (c) se oriente respecto de cómo evaluar y calificar el desempeño individual en el contexto del trabajo grupal. También se recomienda revisar las actividades de evaluación y rúbricas de los proyectos para asegurar su coherencia y así ofrecer mejores orientaciones a los docentes a la hora de evaluar y retroalimentar el aprendizaje. Finalmente, también es recomendable que en las capacitaciones y reuniones de la red de docentes se analicen trabajos de los estudiantes utilizando las rúbricas, para calibrar el nivel de expectativas de los docentes respecto del desempeño de sus estudiantes.

Recomendaciones dirigidas a la Provincia de Tucumán

- *Implementar un sistema de diagnóstico de los aprendizajes e identificación de brechas* en las escuelas en que PLaNEA se implementa¹⁶¹. Una de las dificultades más destacadas por los docentes y observadas en aula, es la distancia entre el nivel de aprendizaje que presentan algunos o la mayoría de sus estudiantes y el que se requiere como base para aprovechar adecuadamente las oportunidades que ofrecen los proyectos. En muchos casos se observaron importantes brechas en las habilidades de lectura comprensiva, lo que es un obstáculo significativo para un aprendizaje mínimamente autónomo, no solo para la metodología de PLaNEA sino para cualquier modelo pedagógico. Se recomienda en este sentido:
 - ✓ Implementar un sistema de evaluación del progreso de esta competencia elemental, identificando oportunamente a los estudiantes que al ingreso de secundaria la hayan desarrollado insuficientemente (a través de un instrumento sencillo aplicable por los propios docentes), e implementar acciones sistemáticas que permitan superar esta importante dificultad¹⁶². Asimismo, esto puede aportar al diagnóstico inicial realizarse en las escuelas que ingresan a PLaNEA (ver recomendación a UNICEF) para alinear las acciones a desarrollarse en escuelas en las que sea necesario reforzar la lectura comprensiva.
 - ✓ Lo mismo es imprescindible en matemática, especialmente considerando el incremento de la proporción de estudiantes por debajo del nivel satisfactorio en la última medición (2022), que en Tucumán llegó a un 88% en esta asignatura en 5º y 6º de secundaria¹⁶³.
- *Revisar el sistema de monitoreo y seguimiento de la implementación, especialmente del núcleo pedagógico*. Un aspecto que se levantó en el criterio de eficiencia es la naturaleza de los datos que se recogen a partir del sistema de monitoreo de la implementación. Si bien en los informes de ejecución se aprecia información referente a cobertura y porcentaje de implementación de los componentes, es necesario complementarla con una apreciación sobre el modo en que estos se están ejecutando, sobre todo el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Evaluación Formativa. En esa línea, se sugiere generar una revisión de los criterios para el levantamiento de información, incorporando el monitoreo de cómo se está desarrollando el núcleo pedagógico en aula. En esa línea, de acuerdo con el organigrama que se tiene de la Provincia, una posibilidad es que los asesores pedagógicos sean los encargados de levantar información referida a las prácticas en aula, mientras que los supervisores se encarguen, más bien, del levantamiento de información referida a aspectos de infraestructura, recursos y gestión. Esto, con el fin de nutrir al sistema de toda la información relevante y a los docentes de retroalimentación oportuna. Para ello, es también recomendable que los equipos provinciales que se han formado y especializado en PLaNEA y su modelo pedagógico se mantengan en sus funciones, para no desaprovechar su capacitación ni tener que formar nuevos profesionales que los reemplacen.

Asimismo, y en coordinación con UNICEF, se recomienda establecer un modelo de trabajo en la red de docentes y de directivos, que considere etapas sucesivas de capacitación para los docentes de las escuelas que se van incorporando. Una primera etapa puede convocar a los docentes antes que sus escuelas se incorporen a PLaNEA, para introducirlos al programa.

¹⁶¹ Idealmente también al ingreso de todas las escuelas de secundaria, y tempranamente también en las de primaria para actuar oportunamente.

¹⁶² Del mismo modo, dado que esta es una falencia que se arrastra desde la educación primaria, se recomienda que este mismo diagnóstico para identificar niños que no han adquirido el nivel esperado en sus habilidades lectoras se realice en 3º ó 4º de primaria.

¹⁶³ https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/06/aprender_nivel_secundario_2022_-_tucuman.pptx_.pdf

En una segunda etapa es posible trabajar familiarizando a los docentes con los proyectos y haciendo un seguimiento posterior para que puedan resolver en conjunto las dificultades que han enfrentado en su implementación. Luego, en una tercera etapa, es posible profundizar en la calidad de la gestión de las interacciones pedagógicas en aula a través de ejercicios prácticos, cápsulas o videos o compartiendo prácticas y criterios de evaluación de aprendizajes.

- *Evitar la rotación de los equipos técnicos y profesionales ya formados* que realizan el acompañamiento de las escuelas PLaNEA, y de esta manera velar por la eficiencia en la ejecución y proteger así la inversión que la Provincia ha realizado formándolos y especializándolos.
- *Favorecer la articulación explícita entre el modelo de evaluación que promueve PLaNEA con el modelo de calificación sumativa.* Dado que el programa PLaNEA propone un modelo de Evaluación Formativa, se recomienda armonizar el sistema de evaluación del programa con el sistema de calificación existente en la Provincia. Esto, con el fin de identificar posibles aspectos, tanto de la política Provincial como del diseño del programa, que debiesen ser modificados y, con ello, generar lineamientos claros sobre evaluación para las y los docentes que permita certificar y dar cuenta del aprendizaje alcanzado a nivel individual.
- *Sostener y acelerar los avances en la política de concentración horaria* de los docentes para asegurar mayor permanencia de docentes y directivos en las escuelas. Uno de los aspectos centrales del programa PLaNEA es el trabajo colaborativo y el sostenimiento de las trayectorias educativas de estudiantes a partir de un rol más activo y presente de docentes y directivos. En esta línea, se trata de un programa cuyos componentes requieren de una mayor permanencia de docentes y directivos en las escuelas, por lo que se sugiere a la Provincia insistir en su estrategia para avanzar en la ampliación de la concentración horaria de los docentes para fortalecer su arraigo e involucramiento con en la escuela.
- *Procurar una gestión más eficiente de actividades con docentes de las escuelas* en proceso de transformación y capacitaciones que resguarde el tiempo destinado al aprendizaje de los estudiantes. Una dificultad reportada por las y los docentes guarda relación con la saturación de actividades del calendario y las demandas de múltiples proyectos que les restan tiempo lectivo en aula. Algunos docentes sugieren, por ejemplo, concentrar las capacitaciones en un periodo en que las y los docentes no estén realizando clases según calendario, para no restarles tiempo en aula. Se recomienda que la organización del calendario escolar contemple estas actividades, las coordine, priorice y filtre, privilegiando el tiempo que las y los docentes tienen de ejercicio en aula.
- *Reforzar el núcleo de seguimiento de las trayectorias* escolares asegurando los espacios y horarios para que él o la docente que cumple esta función pueda realizarla de buena manera; esto significa, que el/la consejero/a estudiantil/ATE pueda contar con horas no lectivas para su trabajo. Puede ser recomendable favorecer el trabajo en dupla pedagógica entre el preceptor y el ATE.

Recomendaciones dirigidas a los equipos directivos de las escuelas

- *Mantener la participación en las redes de conducción*, y en el caso de las escuelas que llevan más tiempo, utilizarlas como un espacio para generar soluciones colectivamente.
- *Revisar y reforzar el núcleo de seguimiento de trayectorias educativas.* Dado el importante foco que tiene PLaNEA en mejorar las trayectorias de los y las estudiantes, y su participación en la escuela, la mayor inasistencia observada en las escuelas PLaNEA que en las del grupo control y el reporte de las dificultades en la implementación del rol del consejero estudiantil, se recomienda profundizar en el modo actual en que las escuelas monitorean las trayectorias educativas de sus estudiantes.
 - ✓ Se recomienda acompañar el rol del consejero estudiantil para lograr articulación de esta figura en la del ATE (docente para el acompañamiento a trayectorias escolares) que existe en las escuelas, en la medida que es la figura que debiera observar de cerca las trayectorias de sus estudiantes. Esto implica, por una parte, que institucionalmente (en la Provincia) se busque asegurar un mayor número de horas disponibles para aquel docente que ejerza el rol, de modo que pueda abordar todas las funciones que el programa le asigna.

- ✓ Es necesario implementar medidas más generales que trasciendan el papel del consejero estudiantil. Por ejemplo, la ausencia de los estudiantes debiera gatillar acciones específicas, tales como establecer contacto inmediato con ellos o sus familias, y contar con estrategias para que se reincorporen adecuadamente a la dinámica de los proyectos, que requieren de continuidad y trabajo en equipo.
- *Fortalecer el modelo de acompañamiento y retroalimentación a las y los docentes al interior de la escuela.* En la misma línea de las recomendaciones realizadas a UNICEF Argentina y la Provincia de Tucumán en relación con la profundización de la atención al núcleo pedagógico, se recomienda que los equipos directivos integren en sus escuelas acciones orientadas a monitorear, acompañar y retroalimentar el trabajo en aula de las y los docentes. Las rúbricas de gestión para equipos de conducción pueden constituirse en herramientas con este fin, así como realización de reuniones para retroalimentación a jefes de departamento y docentes. En este sentido, es importante contar con el espacio tiempo necesario. Propiciar la planeación de instancias concretas que favorezcan la formación comunidades de aprendizaje entre docentes que puedan retroalimentarse mutuamente respecto de las prácticas pedagógicas implementadas en aula, o compartir de modo más cotidiano sus estrategias, o bien resolver en conjunto sus dudas respecto de las evaluaciones, permitiría identificar buenas prácticas y también alertas que nutran al sistema y permitan generar acciones oportunas en pos de apoyar a las y los docentes en la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos.

12. Referencias Bibliográficas

- Aragay, X. y Martínez, M. (2020). El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLaNEA: enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos. Buenos Aires: UNICEF.
- Austin, P. (2011). Optimal Caliper Widths for Propensity-Score Matching When Estimating Differences in Means and Differences in Proportions in Observational Studies. *Pharmaceutical Statistics* 10, 150-161.
- Bamberger, M. (2012). Introduction to mixed methods in impact evaluation. *Impact Evaluation Notes*, 3(3).
- Bernal, R., & Peña, X. (2011). *Guía práctica para la evaluación de impacto*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Binci, M., Hebbar, M., Jasper, P., & Rawle, G. (13 de junio de 2018). *Matching, differencing on repeat (Working Paper)*. Obtenido de Oxford Policy Management: <https://www.opml.co.uk/files/Publications/corporate-publications/working-papers/wp-matching-differencing-repeat.pdf?noredirect=1>
- Claus, A., & Bucciarelli, M. (2020). *El financiamiento educativo en Argentina. El desafío de la equidad bajo un esquema federal. Documento de Trabajo*, CIPPEC.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. The roots of educational change: International handbook of educational change, 202-216.
- Gertler, P., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L., & Vermeersch, C. (2016). *Impact evaluation in practice*. World Bank Publications.
- Holmes, W. (2010). Using propensity scores with small samples. *American Evaluation Association Annual Meeting*. San Antonio, Tx.
- Imbens, G. (2000). The role of the propensity score in estimating dose-response functions. *Biometrika*, 706-710.
- Khandker, S., Koowal, G., & Samad, H. (2009). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. World Bank Publications.
- Khandker, S., Koowal, G., & Samal, H. (2009). *Handbook on impact evaluation: Quantitative methods and practices*. World Bank Publications.
- Li, F., Zaslavsky, A., & Landrum, M. (2013). Propensity score weighting with multilevel data. *Statistics in medicine*, 3373-3387.
- Li, F., Zaslavsky, A., & Landrum, M. (2013). Propensity Score Weighting with Multilevel Data. *Stat Med*, 3373-3387.
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Ciência & Saúde Coletiva*. 17(3), 613-619. ISSN: 1413-8123. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>.
- Oakes, J. (2004). The (mis)estimation of neighborhood effects: causal inference for a practicable social epidemiology. *Social Science & Medicine* 58, 1929-1952.

- Rosenbaum, P., & Rubin, D. (1985). Constructing a Control Group Using Multivariate Matched Sampling Methods That Incorporate the Propensity Score. *The American Statistician*.
- Sakamoto, Y., Ishiguro, M., & Kitagawa, G. (1986). *Akaike information criterion statistics*. Dordrecht: D. Reidel.
- Spybrook, J., Bloom, H., Congdon, R., Hill, C., Martinez, A., & Raudenbush, S. (2011). Optimal Design Plus Empirical Evidence: Documentation for the “Optimal Design” Software version 3.0.
- StataCorp. (2015). Stata Statistical Software: Release 14. College Station, TX, United States: StataCorp LLC.
- Steinberg, C., Furman, M., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2017). *PLaNEA: Diseño y fundamentos de una Nueva Escuela para Adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- UNICEF. (2020). *PLaNEA: La teoría del cambio del programa – Documento de trabajo*. Buenos Aires.
- UNICEF. (2021). *Términos de Referencia Evaluación de Impacto PLaNEA, Contrato UNICEF - Mide UC*.
- UNICEF. (2022). *Guía Metodológica para garantizar mecanismos y procesos de levantamiento de opinión y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*.
- UNICEF, PLaNEA. (2020). *La teoría del cambio del programa – Documento de trabajo*. Buenos Aires.
- UNICEF-FLACSO. (2020). *Análisis de la Situación de la Niñez y la Adolescencia en la Argentina (SITAN)*.
- UNESCO OREALC (2023) Primer panorama de docentes de primaria de Latinoamérica a partir de ERCE 2019. Informe en revisión para publicación.
- UNICEF. (2022). *Guía Metodológica para garantizar mecanismos y procesos de levantamiento de opinión y participación efectiva de niños, niñas y adolescentes*.
- UNICEF-FLACSO. (2020). *Análisis de la Situación de la Niñez y la Adolescencia en la Argentina (SITAN)*.

13. Anexos

Anexo 1: Matriz de evaluación PLaNEA

Anexo 2: Teoría del cambio Evaluación PLaNEA

Anexo 3: Marco normativo PLaNEA Y Documentos revisados para evaluación

Anexo 4: Determinación grupo de escuelas control

Anexo 5: Modelo de PSM 2

Anexo 6: Regresiones múltiples con efectos aleatorios

Anexo 7: Estadísticas descriptivas: Balance entre grupos de tratamiento y control

Anexo 8: Desarrollo, validación y marcos de evaluación de los instrumentos

Anexo 9: Informe final Estudio Cualitativo sobre Prácticas de Aula y experiencia de docentes de primer año de secundaria en PLaNEA (PLaNEA II)

Anexo 10: Instrumentos aplicados, Ítems retenidos y confiabilidad Evaluación PLaNEA

Anexo 11: Procedimientos de levantamiento de información en terreno y participación por escuela en aplicación de instrumentos.

Anexo 12: Procedimientos éticos de la evaluación y carta de aprobación comité externo

Anexo 13: Estadísticas descriptivas escuelas secundarias de Tucumán

Anexo 14: Resultados cuestionarios por criterio y actor

Anexo 15: Índices por escuela

Anexo 16: Compromisos adquiridos por UNICEF y la Provincia

Anexo 17: Estimaciones para reducción de brechas

Anexo 18: Nivel de implementación por componente

Anexo 19: Síntesis de problemáticas educativas en la provincia de Tucumán

Anexo 20: Términos de Referencia – Evaluación PLaNEA

Anexo 21: Bases de datos Evaluación PLaNEA