

Estrategias De Formación Para Incrementar El Uso De Resultados De Evaluaciones En El Sector Educativo Mexicano

Martín De Los Heros Rondenil, PhD

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
FLACSO sede México, México

Abstract

It is analysis the strategy of training to Principals of Basic Education Schools in Mexico City, was materialized with the "Educational Management Course" in the blended learning method. The training context is part of the National Educational Evaluation Policy (PNEE), which is currently being implemented in Mexico. It seeks to respond to the concern of educational authorities' about the little use of school evaluation results. This situation led us to ask questions What factors potentiate or limit the use of evaluation? These guided the design of training activities. Considering use of evaluation as "implementation of evaluation processes, products or findings to produce an effect" (Christie, 2007: 8) and considering the categories of use of evaluation results: instrumental, conceptual and symbolic (Johnson, 2009), in a context of adult education and ICT training; practical activities were designed and implemented to strengthen the information management and information analysis through workshops, using excel, teamwork, gathering and systematizing information, developing indicators and writing the arguments of the school curricula. The evaluation of the perception of School Principals (175 cases) and the assessment of the School Improvement Routes by the tutors (5 cases) showed greater use of evaluation, educational information, management and context results, in the School Improvement Route.

Keywords: Use of evaluation results, information analysis, adult education, blended learning, School Improvement Route

Resumen

Se analiza la estrategia de formación a Directores de Escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México, que se materializó con el "Curso Gestión Educativa" en la modalidad *blended learning*. El contexto de la formación se inscribe en el marco de la Política Nacional de Evaluación

Educativa (PNEE) que actualmente se viene implementando en México. La formación busca responder a la preocupación de las autoridades educativas por el poco uso de los resultados de las evaluaciones en las escuelas. Esta situación me llevó a plantear la siguiente pregunta ¿Qué factores propician o limitan el uso de la evaluación? Dicha pregunta guió el diseño de las actividades de formación.

Considerando utilización de evaluación como "aplicación de los procesos de evaluación, productos o hallazgos para producir un efecto" (Christie, 2007:8) y, recuperando las categorías de uso de los resultados de evaluación: instrumental, conceptual y simbólico (Johnson, 2009), en un contexto de educación de adulto y formación con TIC; se diseñaron e implementaron actividades prácticas para el fortalecimiento en capacidades de gestión y análisis de información a través de talleres, utilizando excel, trabajo en equipo, recopilación y sistematización de información, elaboración de indicadores y redacción de la argumentación del plan escolar. La evaluación de percepción a Directores de Escuela (175 casos) y la valoración de las Rutas de Mejora Escolar por parte de los tutores (5 casos), mostró mayor utilización de resultados de evaluaciones, de información educativa, de gestión y de contexto, en el documento de planeación de las escuelas.

Palabras clave: Uso de resultados de evaluación, análisis de información, educación de adultos, blended learning, Ruta de Mejora Escolar

Introducción

Actualmente en México, existe preocupación sobre el poco uso de los resultados de las evaluaciones educativas por las diferentes instancias y actores de este sector, situación que ha llevado a plantear estrategias sobre "difusión y uso de los resultados de la evaluación" (eje 4) en el Plan Rector de La Política Nacional de Evaluación Educativa del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

El énfasis en el **uso de los resultados de la evaluación**, ha dejado de lado la categoría de análisis **uso de procesos de la evaluación** que "es el resultado del aprendizaje que se produce durante el proceso de evaluación". Ambas categorías constituyen el denominado **uso de la evaluación**, cuyo desarrollo comenzó en la década de los ochenta del siglo XX.

Las investigaciones sobre el uso de resultados de evaluaciones en México a nivel de escuela, muestran de manera general, el poco uso de información estadística para sustentar diagnósticos, proyectos o planes escolares, a pesar de la disponibilidad y facilidad de acceso a esta información. En el mejor de los casos, se utiliza resultados generales a nivel de escuela, grado o materia y de una sola fuente. Esta situación responde a debilidades en habilidades para procesar y analizar información de distintas

fuentes que permita realizar análisis causal, específico a los problemas educativos de la escuela. Para fortalecer habilidades de procesamiento de información se requiere practicar y dominar procesador de datos (Excel); para análisis de información se requiere desarrollar habilidades lógicas, relacionales, argumentativas.

La experiencia en formación de adultos en el sector educativo en la última década, en temas con contenido cuantitativo, me han llevado al convencimiento que para fortalecer capacidades, habilidades, en recopilación sistematización, procesamiento y análisis de información, es importante que las estrategias de formación sean prácticas, tanto por el procesador de datos que se utiliza, como por la población adulta que participa.

En el diseño de la estrategia de formación se retomaron estas experiencias. Estas estrategias intentaron dar respuestas a la pregunta ¿Qué factores limitan o propician el uso de evaluación? La propuesta es que los directores de escuela sean protagonistas activos en todo el proceso del análisis de información, que articula categorías similares de *uso de proceso* y *uso de resultados* de la evaluación. Participar en este proceso, permite conocer procedimientos, herramientas, técnicas, para recopilar datos, procesarlos y analizar información, que ayude a mejorar la planeación escolar. Por ello, se planteó fortalecer habilidades para aplicar técnicas estadísticas que facilite el procesamiento de información de evaluación y de otras fuentes y encontrar relaciones causales entre estos datos y los problemas de la escuela; se plantearon actividades de aprendizaje vinculados con la formación de adultos, entre otros, actividades prácticas colaborativas de aplicación directa (elaboración, revisión o reformulación de la Ruta de Mejora Escolar).

Los resultados muestran que en la Ruta de Mejora Escolar no solo utilizaron resultados de evaluaciones educativas, sino también, incorporaron otro tipo de información como indicadores de gestión, contexto y normalidad mínima que construyeron en los talleres del Curso de Gestión Educativa (uso instrumental). Ha mejorado la argumentación, utilizando evidencia empírica para sustentar sus propuestas de intervención (uso conceptual). Asimismo, muestran satisfacción con las actividades prácticas realizadas (talleres), el trabajo colaborativo y con el curso en general.

Como todo proceso de formación, se reflejan algunas debilidades, el manejo del portal web es una de ellas, ya que hay preferencia por actividades de formación presenciales, también persiste la debilidad en el manejo de procesador de datos que limita el adecuado uso de información estadística, así como debilidad en habilidades para el análisis de información.

Referentes conceptuales, teóricos y metodológicos

Referentes conceptuales y teóricos sobre el uso de la evaluación

Uso de la evaluación: entre las investigaciones sobre el tema del uso de la evaluación destacan los trabajos de Cousins & Leithwood (1986), Shulha & Cousins (1997) y Johnson, K. at. el (2009). Estas investigaciones desarrollan las primeras categorías de análisis del uso de la evaluación: **el uso de procesos y el uso de los resultados de la evaluación**, y se establece la definición del uso o utilización de la evaluación como: “la aplicación de los procesos de evaluación, productos o hallazgos para producir un efecto” (Christie, 2007: 8).

- **Uso de procesos de la evaluación:** se define como los cambios individuales en el pensamiento (cognitivos) y la conducta de los individuos que participan en las evaluaciones como resultado (experiencia, aprendizaje, reflexión) de su participación (Patton, 1997; Preskill y Caracelli, 1997; Shulha y Cousins, 1997).

- Participar en el proceso de evaluación genera cambio cognitivo o de conducta respecto a la evaluación e implica que estos participantes mejoran sus capacidades en este tema; cambian su comportamiento; además conocen y perciben procesos, procedimientos, manejo de técnicas, herramientas, metodologías, modelos de evaluación; la cultura de la organización o del programa, se enfrentan y participan en la resolución de problemas en la implementación y la obtención de los resultados de la evaluación (Cummings, 2002). “Es el resultado del aprendizaje que se produce durante el proceso de evaluación” (Patton, 1997: 90). En esta definición, se distingue entre “el aprendizaje que se produce como consecuencia de los resultados que se reportan en la evaluación y el aprendizaje que se produce durante el proceso, independientemente del informe de la evaluación” (Forss, Rebien, Carlsson, 2002: 32).

- **Uso de los resultados de la evaluación:** se divide en tres tipos, instrumental, conceptual y simbólica (King & Pechman, 1984; Leviton & Hughes, 1981).

- **Uso instrumental:** se refiere a la utilización de resultados de la evaluación como base para la acción. Es decir, "tomar decisiones directas sobre el cambio de programas basados en resultados de la evaluación" (Shadish et al., 1991). Es la aplicación directa de las conclusiones y recomendaciones derivadas de la evaluación en un proyecto o programa.

- **Uso conceptual:** también denominado "iluminación"; en este tipo, el uso de los resultados de la evaluación influye en la construcción del conocimiento de los tomadores de decisión, de las partes interesadas, lo que genera nuevas ideas, conceptos, debates. El efecto es gradual, acumulativo, de manera que con el tiempo, al recuperar experiencias, influirá en la toma de decisiones en curso (Weiss, 1980).

- **Uso simbólico:** ocurre cuando las personas utilizan la información de los resultados de la evaluación por interés propio. Al respecto Pelz (1978), dice que este tipo de uso es común y tiene una larga tradición. También es denominada *uso conspirativo* (Huberman, 1987). Los aspectos relacionados al uso simbólico que se analizan son: el uso de su legitimidad, que se refiere a los usos de las evaluaciones que justifican las decisiones ya formuladas sobre el programa (Owen, 1992); y la utilización persuasiva, cuando las personas utilizan las evaluaciones como parte del proceso político para promover cuestiones y persuadir a la gente a actuar (Patton, 1997).

Factores que favorecen o que obstaculizan el uso de la evaluación

Existen una variedad de factores tales como: factores humanos (en relación con las características del usuario, de parte interesadas o del evaluador; por ejemplo, el conocimiento, la experiencia, percepciones, involucramiento); factores contextuales (en relación con el contexto que rodea a la evaluación; por ejemplo, política, presupuesto, antecedentes de la organización); y factores de la propia evaluación (la ética, diseño, métodos) (Alkin, 1985).

Otra clasificación de factores⁸⁷ que ayudan o obstaculizan la utilización de la evaluación están relacionados con: calidad del proceso de evaluación y el producto; cultura y estructura organizativa; factores personales; factores relacionales; influencias externas; factores políticos.

Estos factores pueden favorecer o limitar el uso de la evaluación, en cualquiera de sus categorías (procesos o resultados), y a distintos niveles de diseño de programas o proyectos públicos.

Formación de adultos⁸⁸

Existen diversos enfoques o teorías en torno a la educación de adultos (Knowles, 1970), muchas de las cuales han sido materia de debate y hasta la actualidad no existe unificación de estas propuestas. Podemos mencionar entre otras a la andragogía (llamada teoría general de educación de adultos), **que** considera en una de sus acepciones "el enfoque académico para el aprendizaje de los adultos, es la ciencia de la comprensión (teoría) y el apoyo (práctica) a la educación permanente de adultos y a lo largo de la vida" (Reischmann, 2004). **Entre otras teorías sobre formación de adultos podemos mencionar la teoría de la competencia, la teoría transformativa**

⁸⁷ Recuperado con correcciones del estudio de Cousins & Leithwood (1986).

⁸⁸ Se retoma revisiones que el autor ha realizado para otras publicaciones, entre ellas: *Aprendizaje en el puesto de trabajo de los supervisores escolares de educación básica en México. El caso del CeDE Chetumal-Quintana Roo, 2013(2014). Educación de adultos en el siglo XXI: ¿Qué y cómo enseñar?* (2015).

(Mezirow, 1978), la "heutagogy" que sustenta el "aprendizaje auto-determinado".

Por el tipo de la propuesta bajo modalidad *blended learning*, recupero el enfoque de la *Heutagogy* porque tiene el potencial de convertirse en una teoría de la educación a distancia y porque se utiliza nuevas tecnologías, como la web 2.0 (Blaschke, 2012). La *Heutagogy* considera al proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, buscando el "intercambio de conocimientos" antes que el "acaparamiento del conocimiento" (Hase & Kenyon, 2001). Este enfoque aplica un modelo holístico para el desarrollo de capacidades del alumno con el aprendizaje como un proceso activo y proactivo. "Va en la búsqueda del desarrollo de la capacidad (como atributo integral) teniendo como actor central al estudiante, donde los aprendizajes son flexibles, ...en entornos organizativos modernos" (De Los Heros, 2015).

Otro tema tomado en cuenta para la estrategia de formación de adultos son las habilidades que utilizan en su proceso de aprendizaje. Según Kolb, Boyatzis y Mainemelis (2001), los adultos aprenden por observación reflexiva (viendo, reflexionado; es entender, comprender la experiencia práctica); conceptualización abstracta (interpretan acontecimientos y las relaciones que existen entre ellos; utiliza conceptos, lógica, generalización); experimentación activa (aprenden actuando; el que aprende transforma la comprensión en una propuesta); experiencia concreta (aprende a través de las experiencias).

Los elementos comunes de teorías, enfoques, sobre la educación o formación de adultos, enfatiza que dicho proceso debe ser esencialmente de aprendizaje práctico, donde el conocimiento se pone en acción en una actividad práctica, es decir, su aplicación es casi inmediata, recuperando conocimientos adquiridos (tóricos, empíricos) relacionándolos con los saberes prácticos (saber hacer). La persona adulta aplica lo que aprende y aprende porque lo necesita. Entonces, cuando participa en un proceso formativo, lo que busca es mejorar sus actividades, su práctica laboral; busca soluciones a problemas que se le presentan recuperando experiencias de sus pares, técnicas, metodologías, herramientas, recursos, que le brinda la formación.

La actividad práctica se potencia con la socialización de saberes a través de actividades colaborativas. En ese sentido, el diseño de la estrategia de formación tiene en cuenta las características de la población, las actividades que potencian el aprendizaje de los adultos e incorpora recursos y actividades del modelo *blended learning* para que fortalezcan esas habilidades para mejorar su aprendizaje.

Estrategia de formación para fortalecer capacidades para mejorar el uso de la evaluación

Diseño de la estrategia de formación

Determinado el tipo de población adulta (48 años en promedio) a formar y que busca aprendizaje basado en actividades prácticas, socializando saberes, cambiando roles; seleccionado el tema de formación (gestión escolar); conocido las debilidades de habilidades del personal directivo escolar que limitan procesos para una adecuada utilización de información cuantitativa (no sistematizan datos, débil manejo de Excel); determinado el producto a elaborar o fortalecer (Ruta de mejora escolar); seleccionado la opción de formación (blended learning) por ser trabajadores que estudian; y el tiempo de formación de 9 semanas; se elaboró el diseño de la estrategia de formación para Directores de escuela de educación básica de la Ciudad de México materializado en el Curso Gestión Educativa (CGE)⁸⁹.

Tiempo: 60 horas totales (40 horas de trabajo a distancia estimadas y 20 horas de trabajo presencial).

Estructura temática: El curso se compone de dos unidades: Gestión educativa y liderazgo, y Planificación educativa. La primera unidad se compone de dos temas y dos trabajos prácticos. Por su parte, la segunda unidad se compone de un tema y un trabajo práctico.

Actividades de aprendizaje para adultos: se dividió en dos tipos de actividades, presenciales y a distancia (utilizando la plataforma web del curso⁹⁰) y comprende:

Actividades presenciales: se planearon 3 talleres que tenía como objetivo fortalecer la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar de las escuelas a lo largo del proceso de formación. Los talleres constituyen espacios similares al **uso de proceso de evaluación**, porque los Directores se involucran en todas las etapas del análisis de información (desde recopilación de datos, sistematización, procesamiento, elaboración de indicadores cuando la información no existe). Asimismo, se fomenta el **uso de resultados de evaluación**, recuperando resultados de evaluaciones como El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes 2015 (PLANEA), Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en la elaboración del diagnóstico.

⁸⁹ El autor elaboró la propuesta del curso, incluye contenidos, actividades de aprendizaje, selección de recursos digitales, organización de actividades presenciales (talleres), a distancia (foros, trabajo colaborativo), guías para elaboración de Ruta de Mejora Escolar, instrumentos para recopilar datos, orientaciones para análisis de información, seguimiento a ambos tipos de actividades y evaluación de satisfacción de usuarios.

⁹⁰ La página web: <http://contigomaestro.xoc.uam.mx/>

Actividades a distancia: se diseñó la elaboración de tres reportes de lectura que debían realizarse mediante trabajo colaborativo y en el espacio de foros de la plataforma web del curso.

Trabajo colaborativo: se planteó esta actividad de aprendizaje porque considero que la esencia de la formación de adultos es la socialización y para potenciarla, una opción es a través de trabajo colaborativo en grupos pequeños (4 a 5 integrantes). Se estableció cambio de roles entre los participantes entre actividad y actividad del reporte de lectura.

Esquema 1. Actividades de aprendizaje presenciales y a distancia

Tipo	Diseño		
	Actividades de aprendizaje	Recursos	Producto
Presencial	Taller aplicado para mejorar el diagnóstico, planeación y argumentación de la Ruta de Mejora Escolar. Recopilación, sistematización y procesamiento de información Análisis de información. Elaboración de indicadores. Revisión de caso de Ruta de Mejora Escolar, grupos de discusión, trabajo colaborativo.	Procesador de datos (Excel). Instrumentos para recopilar información. Guía para orientar la sistematización, procesamiento y análisis de información. Guía para elaboración de la Ruta de Mejora escolar. Orientaciones del Tutor para elaborar indicadores. Orientaciones del Tutor para mejorar la argumentación. Programa del Curso.	Documento con fases de Ruta de Mejora Escolar revisadas, analizadas y elaboradas.
En Línea	Reflexión, análisis de 3 lecturas (foros). Cambio de roles entre participantes. Trabajo colaborativo (grupos con 4 a 5 integrantes). Retroalimentación del tutor.	Plataforma web del curso, Wiki, Google Docs, internet, Tutor.	Reporte de lectura elaborado de manera colaborativa

Elaboración propia con base en documentos del Curso de Gestión Educativa.

En el diseño del trabajo colaborativo se tuvo en cuenta recomendaciones de Johnson y Johnson (1999). En primer lugar se formuló objetivos de la actividad (elaborar un reporte de lectura de manera colaborativa), el tamaño de los equipos (4 a 5 integrantes), la forma de agruparlos (aleatorio), el espacio para hacerlo (foros en la plataforma web). También se explicó la forma de evaluación que considera el aporte individual con la finalidad de asegurar la responsabilidad individual (Felder y Brend, 1994) cuya evidencia queda plasmada en el espacio de foro y grupal (por el producto elaborado) y está señalado en el programa del curso.

Productos: elaboración, revisión o mejora de la Ruta de Mejora Escolar de la escuela (producto individual, sin embargo se insistió que lo elaboraran con el conjunto de actores de la escuela) para el ciclo escolar

2017-2017; tres reportes de lectura elaborado en actividades de trabajo colaborativo.

Resultados

La tasa de aprobación del curso fue de poco más del 70%. Los que terminaron el curso cumpliendo todas los productos, excepto la Ruta de Mejora Escolar, fue de poco más del 10%. Es importante recalcar que este documento de planeación escolar correspondía al ciclo que estaba por terminar y que todas las escuelas elaboran. En ese sentido, este 10% no aprobó porque no entregó el documento que se había elaborado en la escuela.

Trabajo colaborativo⁹¹: el primer producto derivado de esta actividad (reporte de lectura) en varios casos (subgrupos), contó con una alta participación e interacción entre los integrantes de los grupos en los foros. Recuperaron experiencias laborales, diferenciaron las forma de gestión y compararon el tipo de gestión que realizan en sus escuelas, vincularon con otras lecturas realizadas sobre el mismo tema, entre otros aspectos, culminando con la elaboración del reporte de lectura.

Si bien es cierto que el énfasis en la formación fue la aplicación del aprendizaje, considero que esta actividad ayudó a reflexionar a los participantes, a reflejarse en el tipo de gestión que realizan y se enteran que existen otras formas para realizarla, que a pesar que no sea una aplicación directa permite "*...relacionar, contrastar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos*" (Pérez, 2010: 42).

El indicador que muestra esta intensidad de interacción, registra entre 50 a 79 participaciones (en grupos de 4 a 5 integrantes) por subgrupo. En la mayoría de los subgrupos, la interacción estuvo entre los 20 a 50 intervenciones. Esta alta intensidad de interacción decayó rápidamente en las siguientes dos actividades, predominando el trabajo en equipo (parcializaron, dividieron las tareas y la interacción fue mínima).

El cambio de roles se cumplió a medias, tanto en la rotación (muchos de los revisores no cambiaron de función), como en la función que cumplieron (colaboradores en la construcción del trabajo, el encargo de resumir e integrar los aportes y el encargado de revisar contenido, redacción, así como enviar el trabajo al tutor).

Se diluyó la diferenciación entre el aporte individual al trabajo colaborativo y el producto de la actividad. La mayoría de tutores asignó el mismo valor a ambos aportes, perdiéndose una valiosa oportunidad para diferenciar el aporte de cada Director en el trabajo colaborativo.

⁹¹ La fuente de información para valorar el trabajo realizado por los directores de escuela es la plataforma web: <http://contigomaestro.xoc.uam.mx/>, principalmente la interacción en los foros.

Actividad presencial: la actividad práctica, que respondía a los intereses y necesidades de los Directores de escuela fue la revisión, adecuación o reelaboración de la Ruta de Mejora Escolar de sus escuelas. En ese sentido, la formación tuvo una aplicación directa al trabajo de los participantes y constituirá un insumo para el proceso de evaluación de la gestión de estos directivos escolares. Asimismo, involucrarlos en todo el proceso de análisis de información ha permitido incrementar el uso de resultados de la evaluación, así como la incorporación de nuevos indicadores de contexto, de gestión y de normalidad mínima en la construcción de los diagnósticos de las escuelas; aunado a una mejora en el análisis de esa información, al tratamiento de los datos, y en la argumentación de sus propuestas de intervención planteados en la Ruta de Mejora Escolar.

Esta aseveración la realizo en función a los comentarios de los propios tutores, cuando hacen un balance entre el inicio y el final del curso. Entre otros aspectos, señalan:

“Los directores tenían la costumbre de realizar un diagnóstico con información, pero sin análisis y sistematización de la misma. Era una práctica prevaleciente en la mayoría de los participantes del grupo”
Tutor 1.

“Tienen mucha experiencia, poseen alto conocimiento empírico, por eso resuelven problemas, pero no bajo uso del método científico, no sistematizan, ni procesan datos, no elaboran una memoria de los problemas que resuelven...” Tutora 2.

En cuanto a la importancia que le asignan a la información de las evaluaciones, revelan:

“Los directores están conscientes que es importante conocer los resultados y elaborar otro tipo de análisis con los resultados de las evaluaciones, pero se ven imposibilitados porque no pueden procesar la base de datos, elaborar otros gráficos,... aunado a lo anterior, se suma las debilidades para analizar la información, generalmente es descriptiva y no relacionan variables con resultados” Tutor 5.

No obstante esa forma de trabajar que tienen los directores de escuela, cambia con las orientaciones, sugerencias del tutor, al respecto dicen:

“...logró que los participantes cambiaran su conceptualización acerca del diagnóstico escolar, dando importancia a cada aspecto y su respectivo análisis para culminar en la identificación de problemáticas reales a atender”, Tutor 3.

Al finalizar el curso menciona que:

“En la elaboración del diagnóstico muestran avances en la sistematización de datos, selección de problemas y retos que se deben visualizar y resolver” Tutora 2.

Un dato importante es que en la estructuración del documento final han hecho un esfuerzo por integrar el diagnóstico y ruta de mejora, realizando una narrativa que progresivamente da lugar a las estrategias. Aunque la ruta de mejora, es en parte, el esfuerzo de ciclo escolar 2015-2016 que han estado trabajando, han integrado temas que tienen que ver con el trabajo colaborativo, el liderazgo y el seguimiento de metas.

“Esto último requiere reforzarse ya que los seguimientos que dan son de carácter informativo y sería importante pasar a un seguimiento de las metas a nivel de indicadores. En general, casi todos han avanzado en la concreción de su ruta de mejora”. Tutor 4.

"En cuanto al diseño de la Ruta de Mejora se percibieron avances en la congruencia entre problemáticas-objetivos-metas-estrategia, lo cual hasta antes del curso se les dificultaba. Sin embargo considero que este es un punto medular en el que se puede dar mayor énfasis e incluso considerar para ello más de una sesión presencial a fin de esclarecer dudas, ... no obstante se percibieron avances entre lo que ya se había elaborado en sus escuelas previamente y las observaciones y sugerencias de cómo hacerlo y por qué" Tutora 2.

Percepción de los participantes: El resultado del cuestionario aplicado a 175 participantes al finalizar el curso muestra que el 73.6% de los Directores mencionó que aplicó "mucho" lo aprendido. Esta aplicación se ve reflejada en el documento Ruta de Mejora de la escuela. En cuanto al trabajo colaborativo, los resultados ponen en evidencia que la participación de los compañeros en el foro fue en mayor porcentaje "alta" (43.9%) o "regular" (33.5%). Estos datos revelan las dificultades para establecer una comunicación fluida entre los integrantes de los equipos, así como con el tutor(a). Un factor adicional es el poco uso de la plataforma web por parte de los participantes. No obstante esta opinión sobre la baja frecuencia de participación en los foros, la mayoría de docentes (95.9%) manifestó que volvería a trabajar con otros colegas para elaborar un producto. Estos resultados llaman la atención porque revelan cierta contradicción. Hay una alta disposición a trabajar con otros, pero no lo hicieron en las actividades planeadas. En todo caso, sería necesario profundizar en el tema y por el otro, corrobora algunos principios del trabajo de los adultos, que señalan que existe preferencia por trabajar de manera colaborativa.

El 62.4% manifestó estar "de acuerdo" que existe relación entre el Curso de Gestión Educativa y la elaboración de la ruta de mejora. Asimismo, el 85% señala estar de acuerdo en que en el CGE se recuperó la experiencia previa de los participantes. Esta evidencia me permite afirmar que tanto contenidos como actividades diseñadas en el CGE si apoyaron en la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar y en el mayor uso de información estadística.

Existe una alta satisfacción de los directores de escuela con el curso. Más de la mitad de los participantes (56.1%) dicen que están "muy satisfechos", mientras los que manifestaron estar solo "satisfecho" sumaron 38.7%. En ese sentido, alrededor del 95% manifestó un grado de satisfacción y buena satisfacción con el curso.

Los aspectos menos valorado por los alumnos fueron el acceso a la plataforma web y la participación de los compañeros en el foro. Es destacable el alto porcentaje de máxima calificación que obtienen los tutores, tanto en la impartición de los talleres (actividad presencial) como en el acompañamiento de las actividades online (incluye los foros).

Cuadro 1. Curso Gestión Educativa: porcentaje de participantes que asignaron calificación 10, 2016

Variables	Porcentaje
	Calificación 10
1. El programa del Curso de Gestión Educativa	51.1
2. La guía para elaborar la ruta de mejora	60.3
3. La antología del Curso de Gestión Educativa	53.8
4. Las lecturas analizadas	54.3
5. El acceso a la plataforma web	31.0
6. La participación de los compañeros en el foro	24.7
7. El contenido de los talleres	55.5
8. El trabajo de su tutor(a) en los talleres	76.4
9. El trabajo de su tutor en acompañamiento de actividades online	76.4
10. Las sugerencias para elaborar el diagnóstico de la escuela	69.0
11. Sugerencias para plantear su argumentación de ruta de mejora	64.1

Fuente: cuestionario aplicado a participantes del curso, abril 2016. Elaboración propia.

Las opiniones sobre debilidades del curso muestra una preferencia por cursos presenciales (la edad promedio de 48 años podría ser factor que explican esa opinión); otros señalaron que esta bien la modalidad pero se debería incrementar las horas presenciales. La plataforma web fue cuestionada por fallas que ocurrieron en las primeras semanas, aunado a la poca experiencia de los participantes en utilizar este medio que incidió en la interacción en los foros, magnificó las debilidades señaladas por los participantes.

Conclusión

La revisión inicial de la Ruta de Mejora Escolar y las primeras actividades de aprendizaje en el CGE evidenció que son los factores personales de los directores de escuela los que limitan el uso de evaluación. El débil dominio de Excel les dificulta procesar los resultados de

evaluaciones, así como de cualquier otra información estadística. Retoman cuadros, gráficos, pero no elaboran algo diferente, porque tienen dificultades para hacerlo. Tampoco relacionan información de distintas fuentes. Aunado a la baja o precaria sistematización de datos e información, complica la elaboración de proyectos sustentados en información y, dificulta una buena argumentación.

Los resultados del CGE muestran que involucrar a los Directores de escuela en tareas de recopilación, sistematización, procesamiento y análisis de información (*uso de proceso*), si ha tenido un efecto en el mayor uso de *resultados de la evaluación* de PLANEA 2015 en el documento Ruta de Mejora Escolar, incluso, ampliaron e incorporaron información de fuente primaria, principalmente, las que construyeron en el CGE (indicadores de contexto, de gestión y de normalidad mínima) y la interrelacionaron. Estas evidencias muestran características similares al tipo de *uso conceptual* (aprendieron a procesar y analizar información, la incluyeron en su plan y la interrelacionaron con resultados de otras fuentes), *instrumental* (utilizaron la información para sustentar basado en evidencia estadística, proyectos de mejora) de los resultados de la evaluación.

Las actividades con alto contenido práctico que responden al interés de los participantes adultos, así como el trabajo colaborativo, fue bien valorado por los Directores de escuela, a pesar que las últimas actividades fueron realizadas bajo esquemas de trabajo en equipo, parcializando las actividades. Si bien es cierto que existe disposición para trabajar entres pares, en la práctica, la interacción, el aporte en el trabajo colaborativo no ocurrió en la medida esperada. En todo caso, es una tarea pendiente para seguir fortaleciendo. Por otro lado, el cambio de roles en el trabajo colaborativo no tuvo la respuesta esperada, cuando asumen una función dentro del grupo, la mantienen en el tiempo. El periodo de solo tres meses que duró el curso, podría ser factor que explique porque no cambiaron de rol en los subgrupos.

Trabajar en plataforma web actividades de aprendizaje colaborativo entre adultos constituye un desafío. Los resultados muestran una disminución de interacción en los foros entre las primeras y las últimas actividades. En ese sentido, estos espacios siguen constituyendo una debilidad en los procesos formativos a distancia o semipresenciales.

La persistencia de una baja práctica de sistematización de datos, proyectos elaborados, estrategias utilizada para solucionar problemas (experiencia); así como el débil dominio de procesador de datos, proyectos no sustentado en suficiente evidencia, limitación en el análisis de información, constituyen factores que inciden en una buena argumentación y en el poco uso de resultados de evaluación o de cualquier otro tipo de información estadística.

Finalmente, dado el interés por realizar diversas evaluaciones a nivel estatal, sería importante planear la incorporación de directivos escolares en este proceso, que como la literatura muestra y en esta experiencia se puso de manifiesto, el conocimiento de participar en el proceso de evaluación genera un aprendizaje (*uso de proceso de evaluación*) que podría dinamizar el incremento en el *uso de los resultados de la evaluación educativa*.

References:

- Alkin, M, (1985). *A Guide for Evaluation Decision Makers*, Sage Publications.
- Blaschke, Lisa Marie (2012). *Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning*. en *The International Review of Research*. Vol. 13 No. 1.
- Cousins, B., & Leithwood, K. (1986). Current empirical research on evaluation utilization. *Review of Educational Research Fall 1986*, Vol. 56, No. 3, pp. 331-364.
- Cummings, R. (2002). Rethinking Evaluation Use. Paper presented at *the 2002 Australasian Evaluation Society International Conference october/november 2002-Wollongong Australia*. www.aes.asn.au
- Christie, C. A. (2007). Reported influence of evaluation data on decision makers actions: An empirical examination. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 8-25.
- De Los Heros, M. (2014). Aprendizaje en el puesto de trabajo de los supervisores escolares de educación básica en México. El caso del CeDE Chetumal-Quintana Roo, 2013. En *Revista Internacional de Formación Profesional, Adultos y Comunidad, 2014*.
- De Los Heros, M. (2015). Educación de adultos en el siglo XXI: ¿Qué y cómo enseñar? en Gairín, J. (Editor) *Las instituciones educativas como promotoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario*, Instituto Tecnológico, Costa Rica.
- Felder, Richard M., and Rebecca Brent. (1994). Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs. ERIC Document Reproduction Service Report ED 377038
- Forss, K., Rebien, C., Carlsson, J. (2002). Process Use of Evaluations. Types of use that precede lessons learned and feedback. *Evaluation Vol 8 (1): 29-45*.
- Hase, S. and Kenyon, C. (2001). Moving from Andragogy to heutagogy: implications for VET. ePublications@SCU is an electronic repository administered by Southern Cross Library. Published versión available from: : http://www.avetra.org.au/Conference_Archives/2001/proceedings.shtml.
- INEE (2015). Política Nacional de Evaluación de la Educación. Documento Rector. Ciudad de México, México.

- Johnson, David W., and Frank P. Johnson. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, K., Greenesid, L., Toal, S., King, J., Lawrenz, B. (2009). Research on Evaluation Use. A review of the Empirical Literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*. Vol. 30 No. 3, pp. 377-410.
- Huberman, M. (1987). Steps toward an integrated model of research utilization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 8, 586-611.
- King, J. A., & Pechman, E. M. (1984). Pinning the wave to the shore: Conceptualizing evaluation use in school systems. En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(3), 241- 253.
- Knowles, M. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Associated Press, New York.
- Kolb, D. Boyatzis, R. y Mainemelis, Ch. (2001). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions en Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*, Sternberg, R. y Zhang, Li (Ed.) Routledge, Nueva York. pp. 227-248.
- Leviton, L. C., & Hughes, E.F. X. (1981). Research on the utilization of evaluations: a review and synthesis. *Evaluation Review*, 5(4), 525-549.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation en *Adult education Quarterly*, No. 28 (2) pp 100-110.
- Owen, J. M. (1992) Towards a meta-model of evaluation utilization. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Evaluation Association*, 1992, Seattle, WA.
- Patton, M. Q. (1997) *Utilization-focussed evaluation*. *The New Century Text*, 3rd edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, CA.
- Pelz, D. (1978). Some expanded perspectives on use of social science in public policy. In M. Yinger & S. Cutler (Eds). *Major Social Issues: a multidisciplinary view*, 1978. (pp. 346-357). New York: Free Press.
- Preskill, H. and Caracelli, V. (1997). Current and Developing Conceptions of Use: Evaluation USE TIG Survey Results. *Evaluation Practice*, 1997, 18 (3), 209-226.
- Reischmann, Jost (2004): *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. Internet-publication <http://www.andragogy.net>. Version Sept. 9, 2004.
- Shadish, W. R. Jr., Cook, T. D., and Leviton, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Shulha, L. & Cousins, B. (1997) Evaluation use: theory, research and practice since 1986. *Evaluation Practice*, Vol. 18, No. 3, 1997, pp. 195-208.
- Weiss, C. H. (1980). Knowledge Creep and decision accretion. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1980, 1, pp. 381-404.