

Evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes realizados en Bogotá entre 1996 Y 2000



Guillermo Torres Zambrano
Leonor Isaza Merchán

CEE



CONSULTORES
EDUCATIVOS
ESPECIALIZADOS



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGÓGICO

ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ D.C.



**Evaluación de los
Programas de Formación Permanente de Docentes
realizados en Bogotá entre 1996 y 2000**



Instituto
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y DESARROLLO PEDAGOGICO
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA



CONSULTORES
EDUCATIVOS
ESPECIALIZADOS

IDEP

Directora: Clemencia Chiappe
Subdirectora Académica: María Cristina Dussan
Asesor Académico del proyecto: José Darío Herrera

- ◆ Carrera 19A # 1A - 55 ◆ Teléfonos: 337 14 88
- ◆ E-mail: idep@docente.idep.edu.co

AUTORES

Consultores Educativos Especializados
Leonor Isaza Merchán
Guillermo Torres Zambrano

- ◆ Trv. 10 # 103 -A - 58 ◆ Teléfono: 214 86 33
- ◆ E-mail: leoisaza@inter.net.co ◆ gmotorres@inter.net.co

DISEÑO EDITORIAL

Origen Diseño Gráfico
Ilustraciones: Juanita Isaza Merchán

- ◆ Teléfono: 274 70 31
- ◆ E-mail: origenjuana@hispavista.com

IMPRESIÓN

ARFO Editores e Impresores Ltda.
Carrera 15 No. 53- 86
◆ Tels.: 2355968 - 2175794
◆ E-mail: arfo@casaeditorial.com

©IDEP 2000

Evaluación de los Programas de Formación Permanente de
Docentes realizados en Bogotá entre 1996 y 2000.

Se autoriza la reproducción parcial de esta evaluación citando la
fuente y los créditos de los autores y del IDEP.

ISBN: 958-8018-32-3

500 ejemplares

Evaluación financiada por el IDEP



Evaluación de los
Programas de Formación Permanente de Docentes
realizados en Bogotá entre 1996 y 2000

Guillermo Torres Zambrano
Leonor Isaza Merchán

TABLA DE CONTENIDO

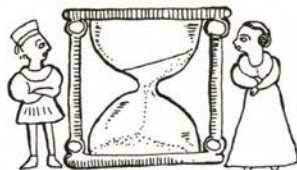
PRESENTACIÓN	11
PRIMERA PARTE: OBJETO, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA	
CAPÍTULO PRIMERO: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y OBJETIVOS	
FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO	14
OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	17
CAPÍTULO SEGUNDO: DISEÑO METODOLÓGICO	
ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN	19
CATEGORÍAS CRITERIOS E INDICADORES	21
PROCEDIMIENTOS	21
CAPÍTULO TERCERO: MARCO MUESTRAL Y MUESTRA	
MARCO MUESTRAL DE PROGRAMAS	24
PROCEDIMIENTO PARA EL MUESTREO DE LOS PROGRAMAS	27
MUESTRA DE PROGRAMAS	27
PROCEDIMIENTO PARA EL MUESTREO DE LOS INFORMANTES	29
MUESTRA DE INFORMANTES	30
SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN DE IMPACTO	
CAPÍTULO PRIMERO: EVALUACIÓN CONTEXTUAL	
ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS Y DEL DESARROLLO DE LOS PFPD	32
COBERTURA	33
PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD	35
Calidad del trabajo de investigación	35
Calidad del trabajo de innovación	36
Calidad del trabajo de actualización	38
Articulación entre investigación, innovación y actualización	39
Diversidad y pertinencia de las metodologías de trabajo	41
EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	46
Criterios y estrategias de evaluación y de asignación de créditos	46
Seguimiento de los participantes una vez terminado el PFPD	48
EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD	48

IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD	51
SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROPUESTAS	52
SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD	53
SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LO PROPUESTO Y LO DESARROLLADO POR LOS PFPD	54
IMPLICACIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN CONTEXTUAL DE LOS PFPD	55
CAPÍTULO SEGUNDO: IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES	
IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA	57
IMPACTO EN EL CAMPO DE LA CUALIFICACIÓN INTELECTUAL Y PROFESIONAL DEL MAGISTERIO	58
Influencia del PFPD en las concepciones educativas	58
Conformación de comunidades académicas de docentes	60
Cambio o autoafirmación en el rol docente de actitud hacia la formación docente	67
Cambio de actitud hacia la formación docente	68
Cambios en la práctica institucional	69
Cambios en la práctica docente	71
Impactos de orden general de los PFPD	77
Apreciaciones de carácter general	80
CAPÍTULO TERCERO: IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOS DIRECTORES Y/O COORDINADORES	
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS EDUCATIVOS BÁSICOS	83
LOGROS DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN	84
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ROL DOCENTE	85
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS REFERIDOS A LA LABOR INSTITUCIONAL	85
PRINCIPAL INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS DOCENTES	85
PRINCIPAL APRENDIZAJE LOGRADO POR LOS ESTUDIANTES POR INFLUENCIA DEL PFPD	86
PRINCIPALES CAMPOS DE PROYECCIÓN DE LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS	86
APRECIACIÓN GENERAL	86
CAPÍTULO CUARTO: IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOS ESTUDIANTES	
IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA	87
ANÁLISIS DE TÓPICOS ESPECÍFICOS	87
CAPÍTULO QUINTO: CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES	
CONCLUSIONES GENERALES	89
RECOMENDACIONES	96

TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DE LOS PFPD QUE SE ENCUENTRAN EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000

CAPÍTULO PRIMERO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS QUE SE ENCUENTRAN EN DESARROLLO	
COBERTURA	103
PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD	104
Calidad del trabajo de investigación	104
Calidad del trabajo de innovación	106
Calidad del trabajo de actualización	107
Articulación entre investigación, innovación y actualización	108
Diversidad y pertinencia de las metodologías de trabajo	109
EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES: CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS	112
EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD	113
IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD	115
SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROPUESTAS	116
SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD	118
SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LO PROPUESTO Y LO DESARROLLADO POR LOS PFPD	120
CAPÍTULO SEGUNDO: CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000	122
ANEXOS	
ANEXO N° 1: LISTADO DE PROGRAMAS INCLUIDOS EN LA MUESTRA	126
ANEXO N° 2: CATEGORÍAS, CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PFPD. PROPUESTA PARA FUTURAS EVALUACIONES DE LOS PFPD	129

PRESENTACIÓN



Hasta 1995 la formación de docentes se realizaba a través de cursos, generalmente cortos, que otorgaban créditos para ascenso en el escalafón docente, en lo que comúnmente se llamaba “la feria del crédito”. En este sistema los docentes con necesidad de créditos para ascender a la siguiente categoría del escalafón realizaban alguno de estos cursos. No importaba si la temática tenía relación con su trabajo, con sus intereses o con su formación profesional.

En 1996 una nueva política establece los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD)* buscando dar un enfoque distinto a la capacitación de los maestros. Estos programas deben ser mínimo de un año y desarrollar tres campos de manera integrada: investigación, innovación y actualización. La investigación debe orientarse a la producción de conocimiento; la innovación a la transformación de la institución escolar y de la práctica pedagógica; y la actualización al conocimiento y profundización de nuevas teorías y metodologías en el campo de la pedagogía y de las disciplinas relacionadas con el quehacer del docente. Los PFPD además deben vincular maestros cuyos intereses, prácticas o compromisos con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) tengan relación directa con el tema del programa.

Pasados tres años de haberse iniciado la ejecución de esta nueva política, el Distrito Capital, a través del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se mostró interesado en evaluar el impacto de los PFPD y conocer la forma como se estaban llevando a cabo esos programas. La evaluación realizada, presentada en este libro, responde a la convocatoria hecha por el IDEP para concretar tal interés.

Dada la inexistencia de una línea de base sobre el quehacer del docente - participante y sobre el aprendizaje de sus estudiantes, no fue posible hacer un estudio comparativo de los cambios realizados por el docente y sobre los efectos en el aprendizaje. Por ello, la metodología de la evaluación se fundamenta en las percepciones de los diferentes actores involucrados en los PFPD: directores, profesores y participantes. Además se consultó la mirada de los rectores y los estudiantes de los centros educativos donde laboraban los egresados de los programas.

Este informe se divide en tres partes: la primera describe la fundamentación, los propósitos, los objetos y el diseño metodológico de la evaluación; la segunda muestra los resultados de la evaluación de impacto; la tercera y última, da cuenta de la evaluación de los programas en desarrollo durante el año 2000.

* A lo largo del trabajo se emplearán las siguientes siglas:
PFPD: Programa de Formación Permanente de Docentes.
IDEP: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
SED: Secretaría de Educación de Bogotá.

Para Consultores Educativos Especializados y Cía. Ltda. ha sido muy importante la realización de esta evaluación pues le ha permitido colaborar con la educación Distrital en el tema relacionado con la formación de docentes y aportar algunas luces para la toma de decisiones que la Secretaría de Educación debe realizar en este campo. Queremos dar nuestro agradecimiento a todos los funcionarios del IDEP que contribuyeron en la realización de la evaluación, particularmente a su Directora, Dra. Clemencia Chiappe y al Dr. José Darío Herrera. Igualmente queremos hacer un reconocimiento a la Secretaría de Educación por la información suministrada de manera tan abierta. A las instituciones oferentes de PFPD y a los maestros participantes en ellos queremos agradecerles su tiempo y su colaboración por suministrarnos la información solicitada. Por último, a todas las personas que de una u otra manera nos prestaron sus servicios para hacer posible el desarrollo de la evaluación, queremos expresarles nuestra gratitud por su colaboración. En particular queremos mencionar a Yolanda Castro Robles, quien de manera interesada y eficiente participó como asistente de evaluación.





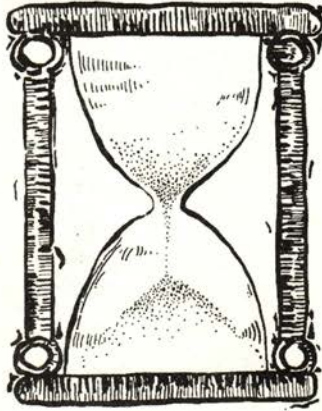
PRIMERA PARTE

OBJETO, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA



CAPÍTULO PRIMERO

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y OBJETIVOS



FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO



Para entender cabalmente el sentido de la evaluación de impacto de los PFPD es necesario hacer una breve introducción acerca de las posibilidades de llevar a cabo una evaluación de este tipo.

Desde hace varios años para la comunidad evaluativa se ha convertido en un tema recurrente la discusión acerca del significado de la evaluación de impacto y la posibilidad de diferenciarla de la evaluación de resultados y de efectos. En general este análisis ha llevado a establecer algunas distinciones entre los conceptos sin que todavía pueda hablarse de la existencia de un consenso al respecto. Es preciso, entonces, establecer el campo de cada uno de estos tres conceptos básicos: resultados, efectos e impacto.

Los *resultados* se entienden como los cambios surgidos, de manera inmediata, a raíz de una determinada intervención.

Los *efectos* hacen alusión a aquellos cambios que se pueden observar en un corto plazo después de una intervención.

El *impacto* se entiende como el cambio “neto” que puede ser observado en el largo plazo como resultado de una intervención.

Podría afirmarse que la valoración más “pura” de un programa podría hacerse con la evaluación de impacto. Ésta, en último término, permite apreciar lo que “realmente quedó” después que múltiples variables y circunstancias afectaron aquellas situaciones

que el programa pretendía cambiar. Sin lugar a dudas, un factor determinante para la diferenciación de estos posibles ámbitos de evaluación, es el tiempo. Éste se convierte en un “filtro” de los diferentes tipos de cambios que la intervención deseaba afectar. En la medida en la cual la intervención es más “fuerte”, es factible apreciar su incidencia en un período más prolongado.

Desde otro ángulo, podría hablarse de un cierto *continuum* que va desde los resultados hasta el impacto. Esto quiere decir que nos movemos desde lo más inmediato hasta lo más duradero. Dependiendo del momento en el cual se realice evaluación, la intensidad de los cambios puede verse de manera diferente.

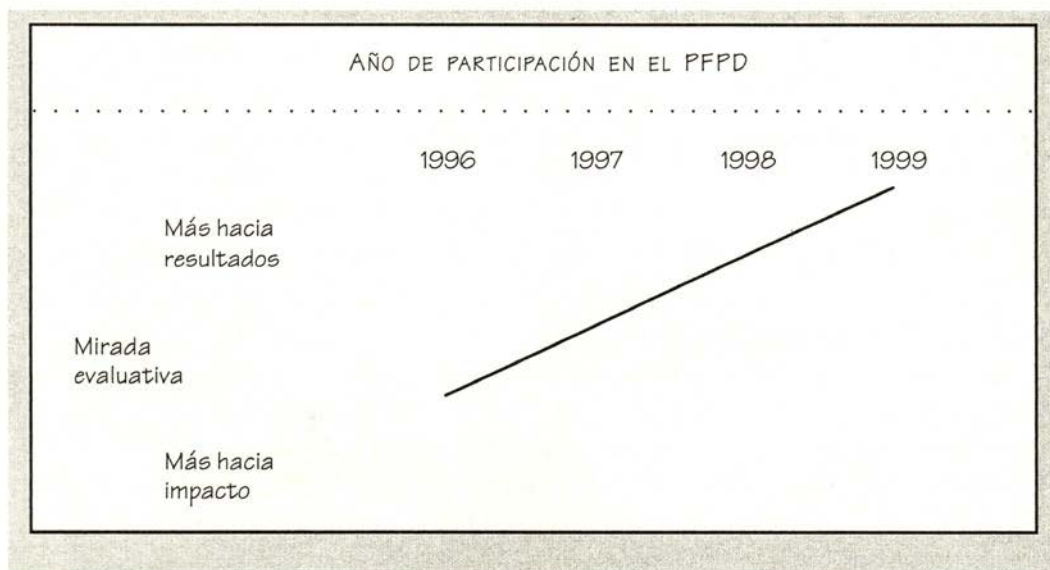
En el caso que nos ocupa, cuando se ha propuesto una evaluación de impacto, es necesario advertir que si se toma como punto de referencia el momento en el cual se realizó una determinada intervención (vale decir, un PFPD) los cambios que se observen podrán catalogarse como propios de un ámbito de resultados, efectos o impacto. Es importante resaltar estas diferencias puesto que en la presente evaluación se analizaron los posibles cambios ocurridos a partir de PFPD iniciados y/o terminados tanto en 1996, como en 1997, 1998 y 1999. Esto quiere decir que en realidad se llevaron a cabo diversos tipos de evaluaciones, siendo la de impacto mucho más clara para aquellos programas iniciados y terminados en 1996. Se cuenta, en este caso, con un período de casi cuatro años que permite establecer de manera más clara los efectos perdurables a través de este tiempo. No es lo mismo el caso para aquellos programas, que por ejemplo, se iniciaron y terminaron en 1998 pues el “rango de durabilidad” de los cambios no puede ser establecido con la misma amplitud que en otros casos¹.

Sobre la base de esta aclaración conceptual es necesario afirmar que la evaluación realizada no se considera, exclusivamente, como una evaluación de impacto. El énfasis de la mirada evaluativa se hizo, sin lugar a dudas, en los *cambios* surgidos a partir de la influencia de un PFPD ocurrido en diferentes momentos a partir de 1996. Sin embargo, esto no se constituye en un impedimento para que a lo largo del documento se hable, genéricamente, de “evaluación de impacto” conociendo de antemano el significado amplio de este concepto.

Gráficamente la situación podría expresarse así:

¹ Los dos integrantes del equipo de evaluación autores de este trabajo realizaron en 1995 la evaluación de impacto de la Red Latinoamericana de Documentación Educativa la cual llevaba 12 años de prestación de servicios. En este caso fue claro el establecimiento de patrones de impacto derivados del accionar de la Red a lo largo de esos años. El informe se encuentra publicado: Torres Zambrano, Guillermo e Isaza Merchán, Leonor. Modelo de Evaluación para Redes e Información Educativa. Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

ESQUEMA 1 POSIBILIDADES DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO



Derivado del planteamiento anterior y en consonancia con lo establecido en los términos de referencia a los cuales responde esta evaluación, resulta claro que para los PFPD en desarrollo durante 2000 no es posible hablar de una evaluación de impacto. De ahí que para este caso se realizó una evaluación de la forma como actualmente se lleva a cabo cada programa.

Adicionalmente se quiere hacer otras precisiones en torno a la evaluación de impacto.

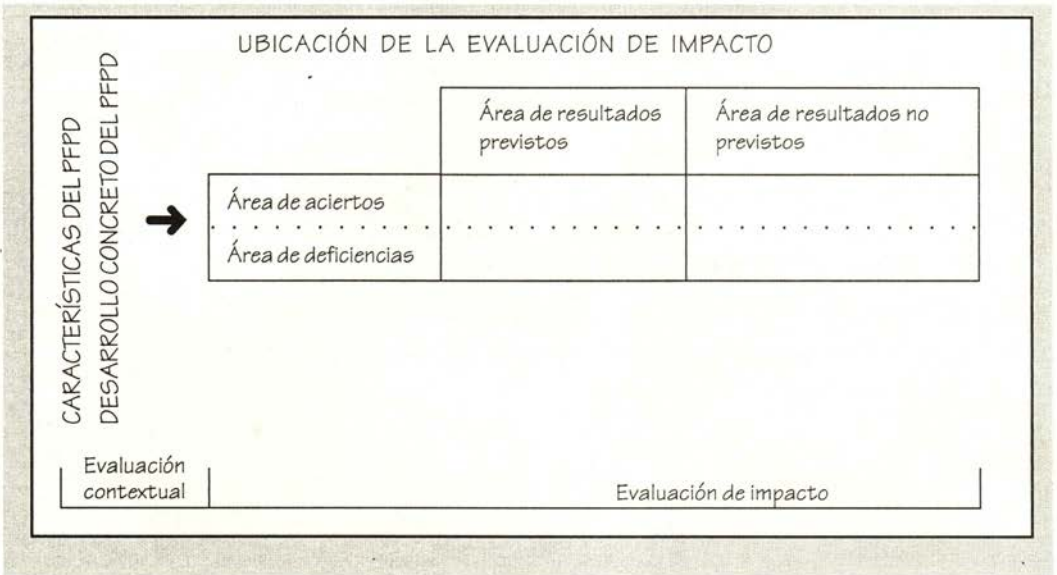
La primera de ellas consiste en establecer si es factible realizar una evaluación de impacto "pura", es decir, una evaluación orientada a mirar los cambios duraderos sin tener en cuenta los procesos que los han precedido y han podido dar lugar a los cambios observados. En general aunque se reconoce la posibilidad de "aislar" los cambios a ser observados, una situación así concebida pierde mucho significado. Tiene más sentido mirar los cambios de impacto en relación con, o a la luz de, un determinado transcurso o desarrollo programático. Esto no quiere decir que para hacer evaluación de impacto sea necesario llevar a cabo toda una evaluación de proceso. Más bien lo que se busca es fijar la mirada en el impacto estableciendo "retro miradas" que de alguna manera contribuyan a explicar por qué se ha llegado a una determinada situación. Como se verá más adelante, en el diseño de evaluación se hará alusión tanto a características mismas del desarrollo de los PFPD, como a los posibles cambios generados.

En segundo lugar también es necesario advertir que la evaluación de impacto debe mirar tanto al campo de los cambios previstos o buscados como al campo de lo no

previsto pero que de alguna manera pudo iniciarse a partir de la implementación del programa. También se requiere ver, para superar la visión puramente política de lo evaluativo, el campo de los cambios tanto positivos como negativos surgidos a raíz del programa. Lo anterior significa que la evaluación de impacto debe abordarse con una mirada amplia y desprevénida de tal manera que pueda reflejar la situación más cercana posible a la realidad.

Los anteriores elementos conceptuales pueden visualizarse en este esquema:

ESQUEMA 2
UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO



A partir de la caracterización del programa y su desarrollo es factible entrar a ubicar el campo de la evaluación de los cambios producidos por el programa (lo cual aquí en sentido amplio se denomina evaluación de impacto) estableciendo aquello considerado como previsto o no y también los posibles aciertos o deficiencias.

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN



OBJETIVOS GENERALES

- Valorar el impacto de los Programas para la Formación Permanente de Docentes (PFPD) desarrollados en el Distrito Capital entre 1996 y 1999 en términos de sus aportes a los cambios en las concepciones y prácticas de los docentes dentro de sus instituciones y en las instituciones como tales.

- Realizar un análisis de los Programas de Formación Permanente Docentes en desarrollo durante 2000.
- Formular, a partir de la evaluación realizada, políticas y lineamientos de acción para fortalecer los procesos de formación de los docentes del Distrito Capital.
- Proponer criterios e indicadores para realizar las evaluaciones de los PFPD a partir del año 2000.

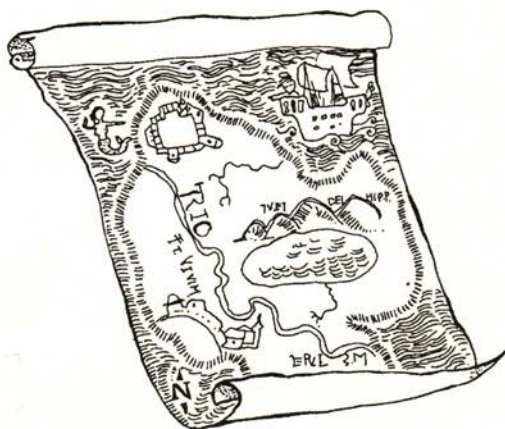
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar la coherencia existente entre las propuestas de PFPD presentadas por las instituciones y las políticas planteadas por el Distrito Capital.
- Analizar el grado de coherencia que se ha dado entre las propuestas de PFPD planteadas por las diversas instituciones formadoras y las acciones concretas de formación.
- Caracterizar la oferta académica propiamente dicha de las instituciones en términos de: propósitos de la propuesta de formación, selección de las temáticas objeto de trabajo, metodologías de trabajo.
- Determinar los principales campos o áreas de trabajo de los docentes en los cuales se puede apreciar el impacto derivado de la participación en los PFPD.



CAPÍTULO SEGUNDO

DISEÑO METODOLÓGICO



ESTRUCTURA DE EVALUACIÓN



Para enfocar la evaluación de impacto se planteó un diseño con tres ejes de trabajo básicos y estrechamente relacionados cuando se leen de manera vertical (Ver el Esquema 3).

Los dos primeros ejes se refieren a la evaluación contextual ya planteados en el Esquema 2 y se aplicaron a la evaluación de los programas desarrollados entre 1996 y 1999 y a los programas en curso en el 2000. El primero, “*Información descriptiva*” permitió caracterizar los elementos relacionados con el origen y el desarrollo de los PFPD: las políticas de formación y el proceso particular de ejecución de cada programa. La información sobre estos elementos fue el punto de partida para comprender la orientación de los PFPD. El segundo eje, “*Análisis evaluativo básico*” se refiere a las acciones relativas a una primera valoración, previa a la evaluación de impacto propiamente dicha. Busca establecer la calidad misma de la oferta de formación: se contrastaron las políticas distritales de formación con las propuestas de los PFPD, para determinar la coherencia de la oferta educativa y por lo tanto su posibilidad de incidir en un sentido específico. También se confrontaron las propuestas con el desarrollo concreto de los programas, estableciendo un nivel más profundo de coherencia que habla de la calidad de la experiencia vivida por los participantes.

La expresiones de los elementos analizados en estos dos primeros ejes determinan una fisonomía particular para los eventos de formación. Se constituyeron en insumos necesarios para entender las posibilidades de generar y comprender un determinado impacto.

ESQUEMA 3

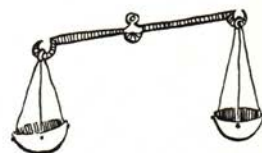
EJES DE TRABAJO PARA LA EVALUACIÓN

EJES	POLÍTICAS DISTRITALES PARA LOS PFPD	INSTITUCIONES GENERALES	PROCESO DE DESARROLLO DE LOS PFPD	CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES
Información descriptiva	Políticas para los PFPD	Características institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Cobertura y selección de participantes - Propuestas académicas y metodológicas - Evaluación y seguimiento de los participantes - Evaluación, sistematización y socialización del PFPD 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación - Ámbitos de trabajo educativo - Expectativas en torno al PFPD
		Campo de oferta de PFPD		
		Propuestas específicas de PFPD		
Análisis evaluativo básico	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas críticas a las cuales se quiso dar respuesta con los PFPD - Coherencia entre las políticas del IDEP y las propuestas de PFPD 		Coherencia interna del PFPD (Propuestas y desarrollos)	
Análisis evaluativo de impacto	IMPACTO SOBRE			
	Cualificación intelectual y profesional del magisterio	Práctica institucional	Práctica docente	Percepciones de los estudiantes sobre el quehacer de sus maestros.

El tercer eje de trabajo es el “*Análisis evaluativo de impacto*” que, de acuerdo con lo expuesto, permite establecer cuáles son los ámbitos en los cuales se han podido producir los cambios a partir de la participación en un PFPD. Este tercer eje es pertinente sólo para los programas desarrollados entre 1996 y 1999.

Al mirar en conjunto los tres ejes propuestos se observa que la evaluación no miró “exclusivamente” al impacto. La evaluación de éste estuvo contextualizada para tener una visión más amplia y más clara. En último término se llevó a cabo una evaluación de impacto orientada a la comprensión de los cambios generados a partir de los PFPD y de los elementos que han contribuido para impulsar esos cambios.

CATEGORÍAS CRITERIOS E INDICADORES



Con base en el diseño inicial y tomando como base las políticas para los PFPD, de común acuerdo con el IDEP se establecieron las categorías, criterios e indicadores incluidos en la Tabla 1. Las cuatro primeras categorías se utilizaron para evaluar tanto los programas desarrollados entre 1996 y 1999 como para los que se desarrollan actualmente. Las tres últimas categorías corresponden exclusivamente a la evaluación de impacto.

PROCEDIMIENTOS



Para llevar a cabo el diseño de evaluación arriba presentado y con base en las categorías, criterios e indicadores, se desarrollaron las actividades incluidas en la Tabla 2:

TABLA 1
CATEGORÍAS, CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN

CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN DE DESARROLLO E IMPACTO	CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN	ESPECIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS E INDICADORES
Cobertura	<ul style="list-style-type: none"> - Número de docentes que han cursado PFPD - Selección de participantes y cubrimiento institucional y por localidades - Relación entre los PFPD y las áreas de trabajo de los docentes 	
Propuestas académicas y metodologías de trabajo de los PFPD	- Calidad del trabajo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad del componente investigativo (enfoque, objetivos) - Articulación de la investigación del PFPD a proyectos existentes en la entidad. - Claridad y pertinencia de la vinculación de los participantes a los proyectos de investigación
	- Calidad del trabajo de innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad del componente de innovación (enfoque, objetivos) - Claridad y pertinencia de la vinculación de los participantes a los proyectos de innovación
	- Calidad del trabajo de actualización	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad del componente de actualización (enfoque, fundamentos, objetivos) - Coherencia de los temas con la formación o el área de trabajo de los participantes - Apertura al conocimiento de nuevas teorías y metodologías
	- Articulación de la investigación, la innovación y la actualización	
	- Diversidad y pertinencia de las metodologías de trabajo desarrolladas	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidad y pertinencia de las estrategias (exposiciones, conferencias, seminarios, talleres, laboratorios, encuentros, asesorías) - Claridad y pertinencia de las estrategias para la conformación de grupos de estudio, trabajo e investigación - Oportunidad de las acciones de acompañamiento a los participantes
Evaluación y seguimiento de los participantes en los PFPD	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad en los criterios y estrategias de evaluación y en el otorgamiento de créditos - Estrategias de seguimiento a los participantes una vez terminado el PFPD 	
Evaluación, sistematización y socialización de los PFPD	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de las acciones para la evaluación del PFPD - Adecuación de las acciones de sistematización de la experiencia - Adecuación del plan y las acciones de socialización del PFPD 	
Cualificación intelectual y profesional del magisterio	- Cambios en las concepciones del saber disciplinar o pedagógico	- Manejo conceptual en relación con los tópicos disciplinarios y pedagógicos
	- Conformación de comunidades académicas de docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de grupos de investigación, innovación y estudio (ocasionales o permanentes) dentro o fuera del ámbito institucional. - Principales logros de los grupos organizados.
	- Cambio de actitud hacia la formación docente	
	- Cambio o autoafirmación en la concepción del rol docente	<ul style="list-style-type: none"> - Participación autónoma y permanente del maestro en nuevas oportunidades de formación - Cambio de actitud en cuanto al manejo de los créditos
Práctica institucional	- Cambios en la práctica institucional en el nivel de la gestión escolar	- Pertinencia y continuidad de acciones autónomas de investigación, innovación y actualización desarrolladas en la práctica docente
Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios en la práctica docente, en tanto enseñanza de la disciplina, derivados de los PFPD - Cambios en la práctica docente, en tanto uso de nuevas metodologías, derivados de los PFPD - Cambios en la práctica docente, en tanto relación maestro-alumno, derivados del PFPD 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio en las metodologías de trabajo relacionadas con la gestión en la institución: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación - Cambios en el trabajo institucional - Implementación de nuevos enfoques para enseñar las disciplinas - Diversificación en el uso de metodologías - Renovación de la relación maestro-alumno - Cambios en el trabajo de aula
Percepción de los estudiantes sobre el quehacer de su maestros		

TABLA 2

ACTIVIDADES REALIZADAS, FUENTES DE INFORMACIÓN Y TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

ACTIVIDADES REALIZADAS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
1. Análisis de las políticas distritales para los PFPD	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos - Directivos del IDEP y de la SED 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos - Entrevistas
2. Selección de la muestra		
3. Análisis de las ofertas institucionales de PFPD ²	<ul style="list-style-type: none"> - Propuestas de los PFPD, registradas en la SED o las que se encontraron en las instituciones oferentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos
4. Análisis de las particularidades específicas de desarrollo de cada PFPD	<ul style="list-style-type: none"> - Directores o coordinadores de PFPD (1996-2000) - Profesores de PFPD (1996-2000) - Participantes de programas en curso durante 2000 	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de entrevista para directores de programas - Cuestionarios para profesores de los programas - Cuestionario para participantes de programas en curso durante 2000
5. Análisis de coherencia: <ul style="list-style-type: none"> - Entre las políticas distritales y las orientaciones dadas por las instituciones a los PFPD - Interna de cada propuesta de PFPD 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis realizados con base en las actividades previas 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario para los participantes en los programas - Cuestionario para rectores o coordinadores de centros educativos - Cuestionario para estudiantes de participantes en los programas - Básica secundaria y media vocacional, Básica primaria Grados 4º y 5º, Básica primaria grados 1º a 3º
6. Obtención de la información específica sobre impacto	<ul style="list-style-type: none"> - Participantes en los PFPD (1996-1999) - Directivos de las instituciones a las cuales pertenecen los participantes en los PFPD (1996-1999) - Estudiantes de los profesores participantes en los PFPD (1996-1999)³ 	
7. Análisis de la información relacionada con la evaluación de impacto	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis realizados con base en actividades previas 	
8. Reelaboración de las categorías, criterios e indicadores para futuras evaluaciones de los PFPD a partir del año 2000		

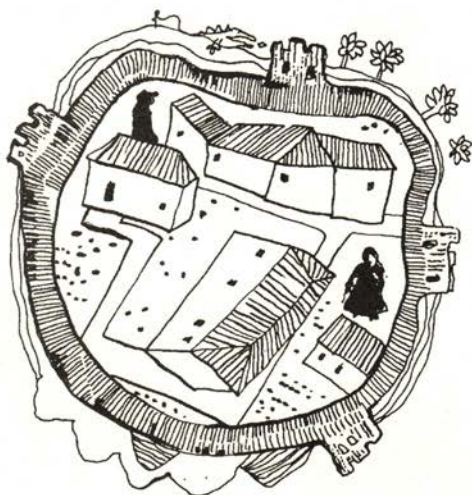
Para la valoración del proceso de los PFPD en desarrollo durante el año 2000 se llevaron a cabo, básicamente, las mismas actividades planteadas para los PFPD ofrecidos entre 1996 y 1999, excepto lo referido a la evaluación de impacto propiamente dicha (actividades 6 y 7).

² Para realizar este análisis se seleccionó una muestra de PFPD desarrollados desde 1996. (Ver siguiente capítulo).

³ Se seleccionaron grupos de estudiantes de los participantes en los PFPD que habían sido previamente encuestados y/o entrevistados.

CAPÍTULO TERCERO

MARCO MUESTRAL Y MUESTRA



MARCO MUESTRAL DE PROGRAMAS



Para la selección de la muestra se estableció el marco muestral de programas que podían hacer parte de la evaluación de impacto, es decir los desarrollados entre 1996 y finales de 1999, y los que iban a tenerse en cuenta para la evaluación de programas en desarrollo porque se estaban llevando a cabo mientras el proceso de evaluación se realizaba.

Para establecer el marco muestral de los programas se solicitaron a la Secretaría de Educación y al IDEP, las listas de PFPD aprobados por el acuerdo N° 1 (programas de 1996 -1997) y por el Comité Distrital de Capacitación. Además, se hizo una indagación complementaria en algunos archivos de la SED. El resultado de esta pesquisa estableció la existencia de 140 programas aprobados desde 1996, cuando se inició la modalidad de PFPD para la capacitación de maestros del Distrito Capital.

Para el establecimiento del marco muestral real, se entró en contacto con las instituciones responsables de los PFPD con tres propósitos:

- Confirmar la información obtenida en los registros.
- Asegurar que en caso de que el programa quedara seleccionado en la muestra, habría personas que conocieran el programa y pudieran dar información sobre él. Además, era necesario confirmar la existencia de listas de los participantes del PFPD para utilizarlas en la selección de la muestra posterior de docentes.

– Establecer si los programas aprobados se habían realizado. Algunos, no se habían llevado a cabo.

Con base en esta nueva etapa de confirmación de información, se estableció un marco muestral de 94 PFPD. Los otros 46 se descartaron por dos razones principales:

- No se habían realizado hasta el momento: 28 programas.
- No se logró obtener información sobre el PFPD porque en la institución nadie lo conocía o la información era confusa y no se tenía seguridad de que se hubiera desarrollado: 18 programas.

En el marco muestral los programas se clasificaron por:

– Años: Debido a que el impacto puede verse de manera distinta según el tiempo transcurrido entre la participación de un docente en un programa y el momento de recoger la información, para la evaluación de impacto se tuvieron en cuenta programas iniciados por primera vez en:

- 1996
- 1997
- 1998
- 1999

Para la evaluación de programas en desarrollo se consideraron los programas iniciados a finales de 1999 o principios del año 2000.

– Tipo de instituciones: De acuerdo con la naturaleza de las instituciones que ofrecieron los programas, éstos se clasificaron así:

- Universidades públicas.
- Universidades privadas.
- Convenios: de entidades (públicas o privadas no universitarias) con universidades (públicas o privadas).
- Otro tipo de instituciones no universitarias pero autorizadas legalmente para desarrollar los PFPD.

Los datos del marco muestral se encuentran en la Tabla 3. Se debe tener cuenta que muchos programas se han realizado varias veces. Para efectos de la evaluación de impacto (1996 - 1999) se ubicaron en el año en el cual se desarrollaron por primera vez. También es importante saber que algunos de los programas ofrecidos varias veces podrían considerarse tanto para la evaluación de impacto como para la de programas en proceso. Por ello, se establecieron dos marcos muestrales y por consiguiente el total de programas supera los 94 PFPD.

La distribución de los programas según las áreas temáticas se observa en la Tabla 4.

TABLA 3
MARCO MUESTRAL DE PROGRAMAS PARA EVALUACIÓN DE IMPACTO Y PARA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO

AÑO DE REALIZACIÓN DEL PFPD		TIPO DE INSTITUCIÓN				TOTAL POR AÑO
		UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	CONVENIOS ENTRE INSTITUCIONES Y UNIVERSIDADES	OTRAS INSTITUCIONES	
Marco muestral para evaluación de impacto	1996	4	1	1	8	14
	1997	18	7	5	3	33
	1998	13	16	6	0	35
	1999	1	0	0	1	2
Total marco muestral evaluación de impacto		36	24	12	12	84
Marco muestral para evaluación de PFPD en desarrollo (1999-2000)		11	12	6	2	31*

* De los 31 programas del marco muestral para la evaluación de programas en desarrollo, sólo 10 se inician por primera vez a final de 1999 o principios de 2000. Los otros 21 ya se han desarrollado antes y por lo tanto se encuentran también en el marco muestral de evaluación de impacto.

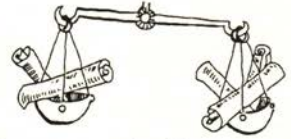
TABLA 4
NÚMERO DE PFPD POR AÑO PARA CADA ÁREA TEMÁTICA

ÁREA TEMÁTICA	AÑO*					TOTAL
	1996	1997	1998	1999	2000**	
<i>Ciencias naturales y educación ambiental:</i>						
<i>ciencias, medio ambiente, física</i>	1	4	5	1	1	12
- <i>Ciencias sociales: sociales</i>		2	3			5
- <i>Educación artística: artes</i>		1	1	1	1	4
- <i>Educación ética y en valores humanos: valores, educación sexual</i>		1	3		1	5
- <i>Educación física recreación y deportes: educación física</i>	1	1				2
- <i>Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros: lenguaje, idioma extranjero, humanidades</i>	1	10	4		4	19
- <i>Matemáticas: estadística, matemáticas</i>	2	4	6		3	15
- <i>Tecnología e informática: informática educativa</i>	1	2				3
- <i>Pedagogía: pedagogía, saberes, tecnología educativa, gestión curricular, investigación</i>	4	3	2			9
- <i>Gestión: gestión y administración</i>		3	3			6
- <i>Preescolar</i>			1			1
- <i>Educación especial (incluye elaboración de textos para invidentes)</i>	1	1	2			4
- <i>Desarrollo del pensamiento</i>	3	1	4			8
- <i>Otros</i>			1			1
TOTAL PROGRAMAS MARCO MUESTRAL	14	33	35	2	10	94

* Se ubican los programas iniciados por primera vez en cada año.

** En esta columna se encuentran únicamente los PFPD iniciados por primera vez a finales de 1999 o principios de 2000.

PROCEDIMIENTO DE MUESTREO DE LOS PROGRAMAS



Una vez establecido el marco muestral, se procedió a seleccionar la muestra. Se hizo un muestreo sistemático de programas y participantes utilizando algunos elementos del muestreo probabilístico (como por ejemplo la selección aleatoria y proporcional de programas).

Los *criterios para seleccionar la muestra* fueron los siguientes:

– Como el impacto se puede observar más claramente en la medida en la cual el programa se haya ofrecido desde hace un mayor número de años, para evaluación de impacto se decidió determinar de manera ponderada el número de PFPD de acuerdo con los años en que se realizaron por primera vez así:

- Programas iniciados en 1996: 40% de la muestra
- Programas iniciados en 1997: 30% de la muestra
- Programas iniciados en 1998: 20% de la muestra
- Programas iniciados en 1999: 10% de la muestra

De esta forma los programas más antiguos tienen mayor peso en la muestra.

Los programas de evaluación de programas en desarrollo se seleccionaron de acuerdo con la proporción de PFPD según el tipo de institución.

– Seleccionar proporcionalmente los programas de acuerdo con el tipo de institución que los ofrecen.

– Tomando como base el tiempo disponible para el desarrollo de la evaluación, se decidió trabajar con 30 programas: 22 para evaluación de impacto y 8 para evaluación de programas en desarrollo.

– Como algunos programas pertenecían tanto a la población de los escogidos para la evaluación de impacto como para la evaluación de programas en desarrollo, se decidió seleccionar primero los de la evaluación de impacto. Si al seleccionar los de la evaluación de programas en desarrollo se elegía uno que ya estuviera en la muestra de la evaluación de impacto, se reemplazaba por otro que no lo estuviera.

MUESTRA DE PROGRAMAS



Los 30 programas seleccionados se distribuyen por años y tipo de institución según se muestra en la Tabla 5.

Las áreas temáticas de estos 22 programas se encuentran en la Tabla 4.

TABLA 5
NÚMERO DE PROGRAMAS QUE CONFORMAN LA MUESTRA

AÑO DE REALIZACIÓN DEL PFPD		TIPO DE INSTITUCIÓN				TOTAL POR AÑO
		UNIVERSIDADES PÚBLICAS	UNIVERSIDADES PRIVADAS	CONVENIOS ENTRE INSTITUCIONES Y UNIVERSIDADES	OTRAS INSTITUCIONES	
Muestra para evaluación de impacto	1996	2	0	0	3	5
	1997	5	2	2	1	10
	1998	3	3	1	0	7
	1999	0	0	0	0	0
Total muestras para evaluación de impacto		11	5	3	4	22
Muestra para evaluación de programas en desarrollo (1999-2000)		3	3	1	1	8

El listado completo de los programas seleccionados en la muestra se encuentra en el Anexo 1.

TABLA 6
NÚMERO DE PROGRAMAS QUE CONFORMAN LA MUESTRA

ÁREA TEMÁTICA	NÚMERO DE PFPD				TOTAL
	1996	1997	1998	EN DESARROLLO DURANTE 2000	
- Ciencias naturales y educación ambiental: ciencias, medio ambiente, física	1		1	1	3
- Educación artística: artes				2	2
- Educación ética y en valores humanos: valores, educación sexual				2	2
- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros: lenguaje, idioma extranjero, humanidades	1	3			4
- Matemáticas: estadística, matemáticas	1	3	4		8
- Tecnología e informática: informática educativa	1				1
- Pedagogía: pedagogía, saberes, tecnología educativa, gestión curricular, investigación		2	2		4
- Gestión: gestión y administración		2		2	4
- Desarrollo del pensamiento	1			1	2
TOTAL					30

PROCEDIMIENTO PARA EL MUESTREO DE LOS INFORMANTES



PARTICIPANTES DE LOS PFPD

Una vez seleccionados los programas se entró en contacto con ellos para informarles de la evaluación y solicitarles los listados de participantes, con datos que permitieran localizarlos telefónicamente. Para la evaluación de impacto se pidieron las listas de quienes habían completado el programa. Para la evaluación de programas en proceso, los nombres de quienes continuaban asistiendo al programa. El marco muestral de participantes de los programas para la evaluación de impacto fue de 1034. El total de participantes de los programas en curso fue 488.

Para seleccionar los participantes se siguió el criterio de escoger aleatoriamente el 10% del total de cada programa con un mínimo de cuatro participantes por PFPD. De este modo, si por ejemplo, sólo había 20 participantes en la lista de un programa, se seleccionaban cuatro, así superara el 10%.

Se procedió a escoger aleatoriamente los participantes de cada lista y a establecer cuatro más de reemplazo. Se hicieron contactos telefónicos para asegurar que las personas seleccionadas estaban dispuestas a suministrar la información y para garantizar que los datos sobre el lugar de trabajo eran los correctos. En muchos casos fue necesario descartar las personas originalmente seleccionadas e introducir en la muestra los elegidos como reemplazo. Igualmente, se determinó seleccionar dos personas más por cada lista, como reemplazo para el caso que al momento de recoger la información, algún participante no pudiera suministrarla o se presentara algún problema.

RECTORES O COORDINADORES DE CENTROS EDUCATIVOS DONDE TRABAJAN LOS PARTICIPANTES

Para la evaluación de impacto se necesitaba información de los rectores o coordinadores de centros educativos donde laboraban los participantes. El objetivo era triangular la información con la suministrada por los mismos participantes. Se resolvió escoger dos rectores o coordinadores por programa. Para ello se seleccionaban aleatoriamente los participantes y se determinaba el rector o coordinador a entrevistar. En total se debía entrar en contacto con 44 directivos.

ESTUDIANTES DE LOS PARTICIPANTES

Para la evaluación de impacto se seleccionaron aleatoriamente cuatro estudiantes por cada uno de los participantes de la muestra. En el contacto inicial con los maestros se había indagado sobre los cursos en los cuales enseñaban. Cuando lo hacían en varios grados, se escogían de varios de ellos. Los encuestadores fueron entrenados para hacer

la selección aleatoria cuando estuvieran en la institución. Debían pedir las listas al docente encuestado y sobre la base de números aleatorios, hacer la selección.

DIRECTORES Y PROFESORES DE LOS PFPD

Por el tipo de información requerida se necesitaba entrevistar a la población de directores de PFPD, que había dirigido o coordinado el programa en el año que interesaba para la evaluación. Por ejemplo para un programa iniciado en 1996 se necesitaba la persona que había estado a cargo en ese año. Podía suceder que en el momento de realizar la evaluación continuara en su cargo, pero se tenía conocimiento de que en algunas instituciones oferentes los directores habían cambiado.

Por otra parte, se decidió obtener información de dos profesores de los programas que hubieran participado como docentes en el año que interesaba para la evaluación. La información y el contacto con estos profesores fue muy complicada porque muchos ya no trabajaban con la entidad oferente y ésta había perdido el contacto con ellos.

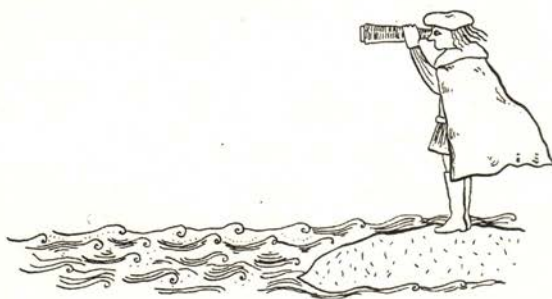
MUESTRA DE INFORMANTES



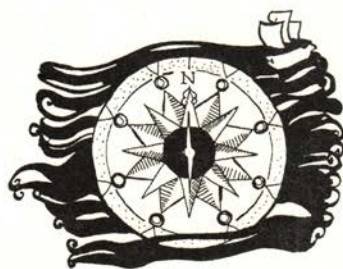
La muestra total de informantes se observa en la Tabla 7. Allí se encuentra únicamente el número global de la muestra para cada tipo de informante. En los capítulos de presentación de los resultados se hará una descripción más específica de estos datos.

TABLA 7
MUESTRA GENERAL DE INFORMANTES

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INFORMANTE	NÚMERO DE PERSONAS DE LA MUESTRA
EVALUACIÓN DE IMPACTO	Participantes	116
	Rectores o coordinadores	38
	Estudiantes de participantes	404
	Directores de PFPD	21
	Profesores de PFPD	28
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO	Participantes	54
	Directores de PFPD	8
	Profesores de PFPD	16



SEGUNDA PARTE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

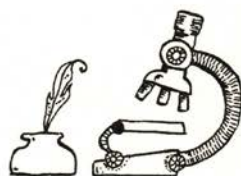


CAPÍTULO PRIMERO

EVALUACIÓN CONTEXTUAL



ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS Y DEL DESARROLLO DE LOS PFPD



En este capítulo se hace el análisis integrado de las propuestas y de los desarrollos de cada uno de los PFPD de la muestra realizados entre 1996 y 1998.

El *análisis de las propuestas* se hace sobre la base de los documentos elaborados por cada PFPD en el cual se consigna el plan de trabajo. De los 22 programas fue posible conseguir 18 propuestas. Las 4 restantes no se encontraban en la SED ni en las instituciones que desarrollaron el PFPD. Las 18 propuestas se clasifican según los años así:

- 1996: 4 propuestas
- 1997: 7 propuestas
- 1998: 7 propuestas

Cada una fue analizada individualmente de acuerdo con las categorías, criterios e indicadores ya señalados en la primera parte del documento. Los resultados globales de la evaluación de las propuestas se presentarán siguiendo esas categorías. El análisis de los datos no tiene en cuenta el año para el cual fueron propuestos los PFPD debido a que no se encontró ninguna tendencia diferenciadora de acuerdo con esta variable.

El *análisis de los desarrollos* se realiza sobre la información obtenida de los cuestionarios de directores y profesores de PFPD. Los hallazgos encontrados sobre este tópico evidencian entonces la percepción de los informantes de acuerdo con la experiencia vivida durante el desarrollo de los programas.

La muestra de directores y profesores que suministraron información sobre los PFPD quedó conformada así:

TABLA 8
MUESTRA DE DIRECTORES Y PROFESORES DE PFPD

TIPO DE INFORMANTE	AÑO			TOTAL
	1996	1997	1998	
Director	5	9	7	21*
Profesor	7	11	10	28**

- * En un programa de 1997 no se logró entrevistar al director.
- ** Los profesores fueron más difíciles de conseguir porque muchos perdieron contacto con el PFPD. En 19 programas se logró entrevistar mínimo un profesor.

Las funciones de los profesores se concentran en la docencia con los grupos a través de talleres, seminarios, desarrollo de módulos y conferencias y en las asesorías a grupos o a individuos tanto para sus proyectos como para el seguimiento conceptual. Algunos son también investigadores en el PFPD, otros colaboran en la escritura de libros y documentos y otros son coordinadores del PFPD (distinto del director entrevistado. No especificaron su labor de coordinación). Por último, un profesor dice haber colaborado con el equipo en el diseño del programa y otro expresa que creaba guías de trabajo.

La presentación de la información seguirá el siguiente orden: para cada una de las categorías se hará primero el análisis de las propuestas las cuales serán comparadas con las políticas distritales para los PFPD. Posteriormente se describirá y evaluará el desarrollo de los PFPD y se los comparará con las propuestas. Toda esta información se ha denominado EVALUACIÓN CONTEXTUAL (ver el capítulo segundo de la primera parte, la explicación sobre el diseño metodológico).

COBERTURA



LA INFORMACIÓN SOBRE COBERTURA EN LAS PROPUESTAS

El análisis se centrará en los criterios para la selección de los participantes. De acuerdo con las políticas sobre PFPD, estos deben responder a los intereses personales y profesionales de los docentes. La mitad de las propuestas por corresponder a programas con temáticas de carácter transversal⁴, no tiene necesidad de relacionarse directamente con el área de trabajo

⁴ Son programas de carácter transversal aquellos cuyas temáticas pueden servir a cualquier docente, independientemente del área de trabajo en que se desempeñe: por ejemplo, los relativos a temas de pedagogía, desarrollo del pensamiento, medio ambiente, entre otros.

de los maestros, pero les atañe en tanto hacen parte de su quehacer. De los nueve restantes, cinco tienen en cuenta este criterio y cuatro no lo explicitan.

El otro criterio analizado fue el cubrimiento de los participantes por instituciones educativas o por localidades de la ciudad. La mitad de los programas tiene en cuenta la selección de grupos de participantes de la misma institución y la otra mitad no tiene en cuenta ningún criterio sobre este punto. Esto, de alguna manera, podría colaborar en la transformación de la institución escolar y no únicamente de las prácticas de aula de los docentes.

LA COBERTURA DURANTE EL DESARROLLO DEL PFPD

A los programas ingresaron en total 1586 participantes y egresaron 1188 (Ver Tabla 9). En 16 de los 21 programas que respondieron hubo deserción, en uno terminaron más de los que ingresaron y en tres se mantuvo la misma cantidad de participantes. La proporción general de desertores es de 26%, siendo mayor en 1996 (42%). En este año debe tenerse en cuenta que un programa tuvo una altísima deserción lo cual se explica en un estudio anterior⁵ porque este PFPD no daba créditos. Para 1997 y 1998 la deserción fue de 11% y 16% respectivamente. Ahora bien, sólo 6 programas de los 21 recibieron más de 70 participantes y no se observa ninguna tendencia de deserción de acuerdo con la cantidad de participantes. De todas maneras, la inclinación a tener un grupo relativamente reducido de participantes puede significar un trabajo más personalizado con los docentes y un mejor seguimiento del proceso.

Con respecto a los criterios de selección la mayoría de los directores de programa, sin diferencias llamativas de un año a otro, resaltan el área de enseñanza o trabajo de los

TABLA 9
DESERCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR AÑO

AÑO	NÚMERO DE PARTICIPANTES QUE INICIARON	NÚMERO DE PARTICIPANTES QUE TERMINARON	DIFERENCIA	
			NÚMERO DESERTORES	PORCENTAJE DE DESERCIÓN
1996	712	412	300	42
1997	459	407	52	11
1998	415	369	66	16
Total	1586	1188	418	26

Fuente: Directores

⁵ Torres Guillermo e Isaza, Leonor. Descripción de la Situación de los PFPD Financiados por el IDEP y la SED y Desarrollados entre 1996 y 1998. Santa Fe de Bogotá, Consultores Educativos Especializados y Cía. Ltda. - IDEP. 1999.

participantes y la conformación de grupos por instituciones. Unos pocos destacan la localidad donde trabajan los participantes. Cinco programas expresan no tener criterio de selección o dependen de la selección que haga la SED.

En general los criterios de selección están acordes con los planteados por el Distrito en sus políticas. Al comparar las propuestas y los desarrollos se observa además, una tendencia bastante semejante con respecto a los criterios de selección de los participantes. La selección por intereses de los docentes y por instituciones y localidades, puede ayudar a las transformaciones de la práctica y de las instituciones escolares.

PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD



CALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROPUESTAS

La mayoría de las propuestas evidencian formulaciones claras y coherentes sobre el trabajo de investigación. De acuerdo con las políticas del Distrito sobre este campo, la investigación debe estar dirigida a la producción de conocimiento, para lo cual, las instituciones oferentes de PFPD deben tener proyectos de investigación a los cuales se vinculen los participantes. El análisis de las propuestas muestra que si bien 16 de los PFPD tienen claridad sobre la actividad de investigación, la mayoría de ellos la plantea integrada a la práctica del docente. La investigación cumple una función de reflexión sistemática sobre ésta, y no un papel de producción de conocimiento. Con ella se busca analizar las prácticas a la luz de las nuevas teorías ofrecidas por el PFPD para proponer alternativas de innovación. La otra opción planteada apunta a la sistematización de la innovación desarrollada por el participante en su escuela. En consecuencia, cada docente o grupo de docentes es el responsable de proponer y desarrollar su proyecto. Sólo tres programas expresan tener proyectos a los cuales los participantes se vinculen como auxiliares.

LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA POR LOS PFPD

Todos los directores afirman que se trabajó en el campo de la investigación y sólo tres profesores no saben si así fue. Quienes respondieron coinciden en afirmar que los propósitos del trabajo en este campo se orientaban a construir, aplicar y validar experiencias pedagógicas y a hacer investigación en el campo de trabajo. Esto coincide con lo explicitado en las propuestas, en tanto la investigación se relaciona con la práctica del docente y busca la reflexión sobre la misma. Cinco profesores consideran que el propósito de la investigación apunta a ampliar los conocimientos o darles una nueva significación. Sin embargo, ningún informante expresa que se busque la producción del conocimiento que es lo que plantea la política sobre este campo.

Con respecto a los proyectos de investigación, la mayoría de los informantes afirma que se desarrollaron. Sólo dos directores dicen que no se llevaron a cabo y 5 profesores ignoran si se realizaron. Todos ellos en tres programas de 1997 y 1998. El tipo de proyectos en su mayoría, sin diferencias por años, fueron formulados por los participantes. Unos pocos fueron planteados por el PFPD y sólo uno (en 1997) corresponde a un proyecto llevado a cabo por la entidad oferente. En consecuencia el papel de los participantes es formular y desarrollar el proyecto como investigadores en la práctica siendo protagonistas activos de cada uno de los proyectos. Sobre estos datos llama la atención que en 1997 la mayoría de los profesores perciben el papel de los participantes como centrado en la formulación del proyecto (que sólo algunos desarrollan) y los consideran investigadores en formación. Esto reflejaría confusión, en estos docentes, sobre el concepto de investigación.

En conclusión el trabajo de investigación, planeado y desarrollado, se concentra en proyectos creados por los participantes de los PFPD en donde el interés principal se orienta hacia la reflexión sobre las prácticas docentes más que a la producción de conocimientos. Las instituciones oferentes, en contravía con la política distrital, no ofrecen proyectos de investigación a los participantes sino que los estimulan a formular los propios. Si bien esta estrategia puede contribuir a un acercamiento sistemático del maestro con su realidad y con su práctica, puede coadyuvar a mantenerlo dentro de una visión restringida sobre la función de la investigación en la producción del conocimiento.

CALIDAD DEL TRABAJO DE INNOVACIÓN

LA CALIDAD DE LA INNOVACIÓN EN LAS PROPUESTAS

De acuerdo con las políticas sobre el campo de innovación, el énfasis debe estar dirigido “hacia las transformaciones de la institución escolar y las prácticas pedagógicas”. Para ello los PFPD deben asesorar y acompañar la “implantación de experiencias alternativas”. Tal política parece reflejarse en 14 propuestas con claridad sobre este campo, presentándose variedad en las características del tipo de actividad propuesta, así:

- Proponer, desarrollar y sistematizar una innovación: 10 programas.
- Diseñar una innovación o material didáctico (sin aplicar la innovación): 3 programas.
- Sistematizar los cambios que se van realizando en las prácticas docentes (sin que haya el diseño de una propuesta): 1 programa.

Se plantea que los participantes, por grupos o en forma individual diseñen y/o apliquen la innovación según sea el caso y sean ellos los responsables de la actividad contando con el acompañamiento del programa.

Dos propuestas no muestran claridad en el planteamiento sobre la innovación y otras dos no explicitan el trabajo en este campo.

LA INNOVACIÓN DESARROLLADA POR LOS PFPD

A excepción de un profesor (que lo ignora) todos los informantes reportan el trabajo en el campo de la innovación. Igualmente casi todos expresan la concreción de este trabajo en el desarrollo de proyectos de innovación siendo el propósito principal de estos la búsqueda de transformaciones y cambios en las prácticas pedagógicas de los participantes. Los directores, principalmente de 1997 y 1998, afirman que los proyectos de este campo también buscan relacionar investigación e innovación. Sólo un programa manifiesta que el propósito de la innovación es diseñar material didáctico, mientras en las propuestas tres programas mencionan esta posibilidad. Es interesante resaltar que si bien cuatro programas no tenían claridad en las propuestas, al desarrollarse los PFPD, todos muestran trabajo de innovación con claros propósitos. Esta diferencia puede explicarse de dos maneras: o bien el documento de las propuestas se quedó corto al expresar sus intenciones para el desarrollo del PFPD pero su directores tenían clara la visión sobre el campo de la innovación, o bien al iniciarse el desarrollo del programa los directores y profesores fueron clarificando el rumbo para la implementación de innovaciones.

De los propósitos de los proyectos de innovación se deriva el papel cumplido por los participantes, el cual es muy semejante al de los proyectos de investigación y sin diferencias en las tendencias por años: ser protagonistas activos de sus innovaciones al diseñarlas y, en muchos casos, aplicarlas y validarlas. Quizás esta última función lleva a varios directores a considerar que los participantes cumplen el papel de investigadores. La investigación en esos casos se caracterizaría por ser una sistematización de la experiencia innovadora.

Entonces, los programas se muestran acordes con parte de la política planteada por el Distrito en relación con las innovaciones en tanto buscan la transformación de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, no especifican si estos cambios contribuirán además al desarrollo de la institución escolar, segundo elemento de la política con respecto a la función del campo de innovación. Esta orientación puede incidir en el tipo de resultados, y posiblemente de impacto logrado sobre los participantes en tanto estos pueden percibir la importancia del trabajo en el aula y no la dimensión más amplia del trabajo institucional y actuar en consonancia en su práctica profesional: restringir su actuación a la relación con sus estudiantes dentro del aula desconociendo el valor de su participación dentro de la construcción y el desarrollo del PEI.

Por último, vale la pena resaltar la mirada de la innovación: directores y profesores de los PFPD la entienden como las transformaciones y cambios en las prácticas pedagógicas de los maestros. No obstante, no se resalta si esas transformaciones son planteamientos realmente alternativos o vienen a ser prácticas pedagógicas inicialmente desconocidas por el maestro, pero ya estudiadas y puestas en práctica en otros contextos o en otras instituciones educativas. Lo que si pareciera haber es el diseño, aplicación y sistematización de esas prácticas y en consecuencia se puede hablar de proyectos y no sólo de cambio en acciones didácticas puntuales.

CALIDAD DEL TRABAJO DE ACTUALIZACIÓN

LA CALIDAD DE LA ACTUALIZACIÓN EN LAS PROPUESTAS

El componente de actualización es claro en 14 de las propuestas en tanto es fundamentado y muestra coherencia en los planteamientos. Además se evidencia apertura al conocimiento de nuevas teorías y metodologías para los docentes. Algunos programas desarrollan modelos específicos relacionados con el área de enseñanza objeto del PFPD. Otros resaltan el trabajo sobre concepciones de pedagogía y de escuela. Sólo en unos pocos los temas propuestos no trascienden planteamientos convencionales (un programa) o son poco claros (tres programas).

LA ACTUALIZACIÓN DESARROLLADA POR LOS PFPD

Todos los informantes, excepto dos profesores, (1996 y 1998) dan información sobre el trabajo en el campo de la actualización y afirman que se trabajó en él. Señalan cómo sus *propósitos* se relacionan, en primer lugar, con el desarrollo de nuevos conceptos y la apertura a nuevas teorías y miradas sobre el tema del PFPD. En segundo lugar se encuentran repuestas alusivas a la actualización sobre metodologías y en tercer lugar las atinentes a la capacitación en un tema sin que en ninguna de estas dos respuestas se explicita la búsqueda de un avance y una resignificación de conceptos y perspectivas referentes a la pedagogía o al área de enseñanza objeto del PFPD.

Esta tendencia general no se presenta en los directores de programas de 1996 en los cuales predominan las respuestas sobre actualización y capacitación que no explicitan la búsqueda de miradas alternativas sobre el tema del PFPD. En este año los profesores también enfatizan en las concepciones metodológicas y dan importancia al desarrollo y el cambio conceptual.

Por otra parte es de resaltar las respuestas de los directores de 1997 quienes no mencionan la capacitación o actualización de conocimientos pero incluyen respuestas referentes a transformaciones de las prácticas con base en las nuevas teorías. Es la integración de innovación y actualización.

Los profesores y directores de 1998 siguen la tendencia general expresada en el primer párrafo de cada sección.

Pareciera haber una evolución en los PFPD a partir de 1997 hacia una perspectiva de transformación y desarrollo de concepciones y búsquedas de sentido de la teoría y la práctica, tratando de superar una mirada, quizás un poco puntual y restringida referida a la obtención de conocimientos que primaba en 1996. Se observa, además, que existe coherencia entre lo planteado por el PFPD en su propuesta y el desarrollo del mismo, en tanto hay una búsqueda de nuevas alternativas sobre los temas específicos del programa y sobre la pedagogía, independientemente del enfoque asignado a esta búsqueda que puede ser más puntual o más conceptual.

ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

LA INTEGRACIÓN DE LOS CAMPOS EN LAS PROPUESTAS

La mayoría de las propuestas (14) hace algún tipo de articulación entre los campos mostrando variedad en el tipo de integración que hacen:

TABLA 10
TIPO PROPUESTAS PARA INTEGRAR LOS CAMPOS DE ACTUALIZACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

TIPO DE INTEGRACIÓN	NÚMERO DE PROGRAMAS
<i>Partir de la investigación sobre las prácticas, contrastar la realidad con la teoría, proponer una innovación y en algunos casos desarrollarla.</i>	5
<i>Se hace investigación a través de la sistematización de la innovación, la cual es iluminada por la teoría.</i>	2
<i>La investigación se convierte en proceso formador que necesariamente afecta la actitud innovadora.</i>	6
<i>No es claro el campo de innovación pero se articulan investigación y actualización</i>	1

De los cuatro programas restantes, dos plantean trabajo en los tres campos pero a través de una secuencia no articuladora: en uno, los proyectos de investigación y de innovación son diferentes y se desarrollan después de haber trabajado la fundamentación teórica y en el otro, la innovación se plantea como un primer nivel y la investigación como un segundo nivel. De las otras dos propuestas, una no explicita el tipo de articulación y la otra sólo tiene claro un componente.

EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN DE LOS TRES CAMPOS EN LOS PFPD

Todos los directores menos uno, afirman que los tres componentes estuvieron integrados. Esta información es diferente de la analizada en las propuestas, por cuanto los programas poco articulados allí, señalan haberlo estado al desarrollar el PFPD. Curiosa-

mente el director que revela la inexistencia de integración pertenece a un programa cuya propuesta tenía claridad sobre este punto.

Los directores y profesores justifican esta articulación con argumentos variados en los cuales no se encuentran tendencias muy importantes. Las razones principales aluden:

- En primer lugar, a la necesidad de fundamentación teórica para generar procesos de innovación e investigación, por cuanto quien no se aproxima a una nueva mirada del conocimiento no puede realizar procesos innovativos o investigativos (tres directores y tres profesores).
- En segundo lugar, y argumentado únicamente por cinco directores, se considera que el rol del docente debe integrar los tres campos y por tanto es conveniente que la formación también lo haga.
- En tercer lugar, y es una razón esgrimida por un director y cuatro profesores, se considera que los procesos investigativos como ejercicios de reflexión de la práctica dan sentido a la actualización y a la innovación.
- También se encuentran, aunque en menor proporción, razones alusivas a:
 - La complementariedad natural de los campos.
 - Su integración en la realidad obliga a enlazarlos.
 - La articulación permite la modificación de las prácticas.
 - Se integraron por la naturaleza del PFPD.

Llama la atención la cantidad de informantes, sobre todo maestros, que no explicaron las razones de esa integración.

En cada uno de los años se observan ciertas particularidades: En 1996 mientras los directores enfatizan en la compatibilidad y complementariedad de los campos y su integración en el rol docente, los profesores se centran en la importancia de la investigación reflexiva de las prácticas como fundamento de la actualización y la innovación. En 1997 y 1998 los directores tienen un abanico de respuestas muy amplio, mientras los profesores no dan razones muy fundamentadas que ayuden a comprender la posición del PFPD.

Las formas de articular los tres campos son también muy variadas. Aparentemente la mayoría de las respuestas, y predominantemente las de los profesores, hace referencia a una categoría: las actividades y el desarrollo curricular (secuencias y contenidos) del PFPD. No obstante, la sumatoria de las otras respuestas que aluden a ejes integradores o iniciadores de la articulación, tienen mayor cantidad de menciones. Estas se pueden ordenar así:

- La actualización ofrecida inicialmente fundamenta las innovaciones y las investigaciones (estas pueden darse independientes o en forma integrada).

- Alrededor de una problemática inicial, generalmente la práctica docente, se integraron los tres campos.
- El eje de la articulación fue el proyecto, de innovación o de investigación.
- Los proyectos de investigación requieren de la actualización para fundamentarlos en la teoría.

La forma como se concibe el acceso al conocimiento es la que varía: mientras algunos dan preeminencia a la teoría otros se la dan a la práctica. De todos modos la integración de los tres campos o de dos de ellos se propone, generalmente alrededor de los proyectos aunque también en el desarrollo de las otras acciones desarrolladas por el PFPD.

Al hacer el análisis por años no se observan particularidades especiales, excepto porque en 1997 tres directores no responden directamente la pregunta. También es llamativo que son más los profesores sin respuesta, quizás porque no tienen clara la forma de articulación de los tres campos.

En cuanto a la correspondencia de los desarrollos con las propuestas iniciales, en éstas el eje de acceso a la integración era la investigación, lo cual sigue siendo válido cuando los PFPD se desarrollaron. Sin embargo aparece un nuevo elemento y es la actualización como fundamentación de los otros dos campos. Esto podría significar que cuando se inicia la implementación de los programas se avanza en claridad sobre este punto o que la discusión al interior del equipo docente amplía las posibilidades de articulación del conocimiento. Esto implica que los programas son dinámicos y se reconstruyen desde sus planteamientos iniciales.

DIVERSIDAD Y PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO

LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO PLANEADAS EN LAS PROPUESTAS

La gran mayoría de las propuestas (16) evidencian diversidad y pertinencia en las estrategias planeadas para llevar a cabo el trabajo. La Tabla 11 muestra el tipo de actividades propuestas y el número de menciones de cada una. Debe tenerse en cuenta que cada programa nombraba varias estrategias.

Los programas plantean actividades de tipo participativo, pero no desconocen el valor de las conferencias de personas expertas en los temas. Son muchas las actividades grupales y predominan en ellas los seminarios y los talleres.

Ahora bien, al mirar más en específico las labores de asesoría y acompañamiento de los participantes, los 15 programas que planean desarrollar este tipo de actividad proponen realizarlas permanentemente (11 programas), o según las necesidades de los participantes (un programa), o en un número de horas preestablecidas (29 horas, una mensual, 30 horas por una red virtual: tres programas). De todas maneras, las intenciones buscan que se acompañe a los participantes de manera oportuna.

TABLA 11
TIPO DE ESTRATEGIAS PLANTEADAS POR LOS PFPD

TIPO DE ACTIVIDAD PLANTEADA		1996	1997	1998	TOTAL	
CATEGORÍA	ACTIVIDAD ESPECÍFICA				POR ACTIVIDAD ESPECÍFICA	POR CATEGORÍA DE ACTIVIDAD
Actividad de carácter grupal y participativo	Discusiones y debates	1	2		3	40
	Seminarios, análisis de teorías y de prácticas	2	7	3	12	
	Talleres (ensayos, demostraciones, clínicas, ejercicios prácticos, seminario - taller, sesiones de preguntas,	3	6	4	13	
	Plenarias	1	2		3	
	Exposiciones de trabajos - relatorías	1		1	2	
	Foros		1		1	
	Conversatorios		2	1	3	
	Trabajos de grupo	2	1		3	
Actividad de carácter individual	Desarrollo de guías de trabajo		1	3	4	9
	Prácticas con estudiantes y observaciones de aula	1	1	1	3	
	Autobiografía			1	1	
	Trabajo individual	1			1	
Actividades de seguimiento a los participantes	Tutorías y asesorías grupales o individuales	3	4	3	10	15
	Visitas de docentes a instituciones de los participantes	1	3	1	5	
Actividades grupales de carácter poco participativo	Conferencias y exposiciones de expertos	2	1	4	7	8
	Clase magistral			1	1	

Por último, sobre el tema de las acciones metodológicas, se examinaron las estrategias para conformar grupos de trabajo, con el objeto de mirar si se tenía una visión de producción de conocimiento dentro de una comunidad académica, entendiendo la conformación de grupos dentro del PFPD como un laboratorio en el cual el participante experimenta la necesidad de compartir las actividades de discusión, investigación y desarrollo de proyectos en el contexto de intercambio con pares académicos. Si bien la mayoría de las propuestas mencionaba la conformación de grupos (13 programas) sólo ocho plantean estrategias para hacerlo: la selección de docentes por instituciones es el criterio y la forma de operar. Los otros cinco mencionan la conformación por tema, por cercanía espacial, por institución, o de manera natural, pero no plantean ninguna estrategia para estimular el agrupamiento de los participantes. Cinco programas no explicitaron si se conformaban grupos.

Podría afirmarse que desde sus planes iniciales los PFPD conciben las metodologías activas y las asesorías como un elemento valioso para el desarrollo pedagógico de los programas superando visiones en las cuales la transmisión del conocimiento es el centro de la formación de adultos. La conformación de grupos aparece como intención, pero no se concreta en un plan de acción, con lo cual no es posible saber si para los PFPD es importante la discusión entre pares como una forma de construcción del conocimiento. En los pocos programas que aluden a la formación de grupos por instituciones se vuelve a ver la intención de superar la visión restringida del aula y de trascender los cambios en las prácticas a la institución escolar.

EL DESARROLLO DE LAS METODOLOGÍAS EN LOS PFPD

Acciones metodológicas

La forma como se desarrollaron las actividades en los programas sigue exactamente la misma tendencia que la planteada en las propuestas. Tanto directores como profesores dan valor a las actividades grupales de carácter participativo, predominantemente seminarios y talleres. No obstante, las conferencias y exposiciones siguen siendo resaladas e incluso se habla de “clases magistrales”. Las tutorías, asesorías y visitas a las instituciones son también muy importantes.

La función de estas actividades se orienta a facilitar el conocimiento:

- Tanto las conferencias como las actividades grupales participativas son alternativas para la presentación de conocimientos, estimulan la reflexión y la problematización además de ayudar a la fundamentación teórica de los diversos componentes del programa.
- Los talleres y las tutorías o asesorías cumplen una función de seguimiento de los procesos y de los proyectos.
- Una función importante compartida por los talleres, los trabajos individuales y las acciones de seguimiento, es el desarrollo de habilidades, entre las cuales se mencio-

nan la escritura, el diseño de proyectos y el diseño curricular. Igualmente se mencionan las habilidades de pensamiento.

- Por último, y sólo mencionado por los profesores, se alude a dos funciones complementarias: intercambio y socialización de experiencias y la aplicación de contenidos en las prácticas.

En conclusión, la función de las actividades es generar procesos cognitivos y habilidades de distinto tipo además de permitir la aplicación de algunos contenidos. El seguimiento de los procesos pareciera ser un mediador para alcanzar estos logros.

Estrategias de acompañamiento

Sobre las estrategias de acompañamiento la mayoría de quienes respondieron afirman que se llevaron a cabo. Cuatro profesores no responden y uno dice no haber realizado este tipo de actividad, quizás porque su función era otra. Quienes contestaron afirmativamente confirman que las tutorías y asesorías fueron el medio principal para realizar este acompañamiento. No obstante, los trabajos grupales, conversatorios, discusiones, talleres y socializaciones, también sirvieron para este fin. Las estrategias de acompañamiento se implementaron con bastante frecuencia si se tiene en cuenta que la mayoría afirma que se llevaron a cabo mensual, semanal, quincenal y permanentemente. Esta periodicidad aplica sobre todo a las tutorías y a los trabajos colectivos sobre temas (seminarios, conversatorios, foros, etc.).

Se deduce que a juicio de directores y profesores la mayoría de las actividades propias del programa sirvieron para acompañar a los participantes, aunque los directores dan mayor importancia a las tutorías. En consonancia con esta información, se observa que los propósitos principales de las actividades de acompañamiento buscan:

- Dar orientación al proyecto (de investigación o de innovación) (22 respuestas).
- Cualificar el trabajo y el proceso de los participantes (9 respuestas).
- Socializar y discutir experiencias (respuesta suministrada únicamente por profesores) (9 respuestas).
- Relacionar teoría y práctica (respuesta mayoritariamente dada por directores (9 respuestas).
- Hacer seguimiento y profundizar temas (8 respuestas).

Se confirma de nuevo que si bien el seguimiento tiene una función de orientar, también parece concebirse de una manera amplia porque todas las actividades parecen cumplir la función de acompañar y entonces su propósito supera la orientación a los participantes y se interpreta como un facilitador del aprendizaje por cuanto permite a los profesores del programa percibir de cerca el proceso de los participantes como individuos y como grupos y con ello cualificarlo.

De manera coherente, los directores y profesores reportan que los resultados de estas estrategias se reflejaron en los avances teóricos, metodológicos y prácticos de los participantes. Algunos nombran también el desarrollo en el área socioafectiva por cuanto observaron mejor autoestima y seguridad en los participantes, además de mayor sentido de pertenencia con respecto a su rol.

La tendencia sobre estas actividades de seguimiento es general y no se observan diferencias marcada por años.

Conformación de grupos

Por último, sobre la conformación de grupos la mayoría de los informantes afirman que se estimularon. Dos directores (1996 y 1998) contestan negativamente, tres profesores no saben y dos no responden. Los grupos conformados pueden ser de varios tipos en un mismo PFPD. En muchos casos un sólo grupo puede cumplir varias de las funciones mencionadas a continuación:

- Predominaron los grupos de estudio en donde los participantes realizaban tareas de intercambio de conocimientos, o se agruparon bajo el criterio de la interdisciplinariedad.
- En orden de importancia siguen los grupos conformados alrededor de la investigación o la innovación para el desarrollo de los proyectos.
- Los profesores resaltan además los grupos de apoyo y los directores tipifican los grupos que se conformaron para realizar el acompañamiento tutorial o el desarrollo de talleres. Estos pueden o no, ser los mismos grupos de estudio o de proyecto.

Las estrategias para organizar los grupos son coherentes con el tipo de grupos estimulados:

- En primer lugar se encuentra el planteamiento de problemáticas comunes y la asignación de tareas grupales a los participantes.
- En segundo lugar, se encuentra el desarrollo de proyectos grupales. Le sigue la organización de espacios de trabajo grupales como tutorías, talleres y seminarios.
- También se resalta el agrupamiento por instituciones (que pueden ser los mismos grupos de proyectos), por áreas temáticas (que pueden ser los mismos grupos de estudio) y la motivación sobre la necesidad de trabajar colectivamente.

La respuesta de los directores es muy variada y no se observan grandes diferencias por años. En cambio los profesores si las muestran: mientras en 1996 y 1998 los profesores resaltan la motivación, las temáticas comunes y el planteamiento de problemáticas para los grupos, en 1997 la tendencia está en el planteamiento de estas problemáticas, en la organización por instituciones y en el agrupamiento alrededor del proyecto.

Si se compara esta información con la evidenciada en las propuestas, pareciera que durante el desarrollo de los PFPD se constituyeron de manera más específica las estrategias de estimulación de grupos y estos fueron importantes dentro de los programas. Su organización no dependió sólo de la pertenencia a las instituciones donde laboraban los participantes, sino que permeó la estructura misma de manejo de las actividades del programa y se constituyó en una herramienta de construcción e intercambio de conocimientos. Estas acciones podrían ser las semillas para la generación de actitudes hacia la discusión académica entre pares.

EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES



CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS

LOS CRÉDITOS Y LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN LAS PROPUESTAS

Dieciséis de las 18 propuestas expresan criterios claros y coherentes para evaluar a los participantes y asignar los créditos, una no los explicita y otra los expresa de manera confusa. Las 16 que muestran claridad establecen criterios orientados al aprendizaje, al desarrollo de habilidades y de competencias (docentes, investigativas, de escritura), al cambio de concepciones sobre pedagogía y sobre el área disciplinar, es decir a lo esencial del PFPD. De ellas, 6 también proponen evaluar aspectos formales como asistencia y presentación de trabajos.

Las formas o estrategias de evaluación propuestas también son *variadas* y sólo cuatro programas no las explicitan. Los catorce que lo hacen las proponen así:

- Heteroevaluación (evaluación de trabajos o informes de los participantes por parte del docente; seguimiento en tutorías: 13 programas.
- Coevaluación: discusión entre docentes y participantes sobre los objetos evaluados (informes, actividades): 9 programas.
- Autoevaluación: los participantes hacen su propia evaluación: 8 programas.

Como se observa, los programas plantean más de una forma de evaluación y algunos incluso plantean las tres. Ello indica una mirada abierta a las diferentes posibilidades de evaluación, resaltándose la vinculación de los participantes, lo cual es coherente con el tipo de estrategias metodológicas propuestas para desarrollar el programa, también de carácter participativo.

LA EVALUACIÓN DE PARTICIPANTES LLEVADA A CABO A LO LARGO DEL DESARROLLO DE LOS PFPD

Los profesores de los programas en su mayoría dice haber utilizado alguna estrategia para evaluar los participantes. Las principales estrategias para hacerlo son, en orden de menciones:

- La lectura de informes, ensayos, trabajos, guías y la socialización de experiencias.
- Los diálogos, discusiones, sesiones de tutorías son otra forma, señalada en muchas ocasiones como una estrategia informal de evaluación en tanto se emiten juicios sin implicaciones sobre la aprobación del curso o la asignación de créditos.
- La autoevaluación de los participantes y la coevaluación entre pares también es muy usada, sobre todo en 1997 y algo en 1998.
- El uso de formatos o guías se resalta en 1997 y 1998.
- La asistencia y participación a las diversas actividades del PFPD también se menciona en estos dos últimos años.
- Algunos programas relievan el uso de una carpeta de seguimiento y la observación de las prácticas.
- Un solo programa (en 1996) habla de examen escrito. Lo usa para evaluar competencias en el idioma extranjero objeto del PFPD.

Si bien la heteroevaluación predomina, otras acciones más participativas también son importantes y parece haber una tendencia a superar la idea de evaluación asociada únicamente a medición. En el tipo de estrategias hay coincidencia con los planteamientos formulados en las propuestas.

Sobre los créditos, los directores de seis programas de 1996 y 1997 dicen no asignarlos. La mayoría de los otros doce dice haber asignado 6 que es lo establecido por la SED como máximo. Dos dicen haber dado 5 y uno dice que otorgó 4 créditos.

Los criterios para otorgar créditos están más claramente planteados en las propuestas pues los directores, sin grandes diferencias por años, los explicitan poco y dan más importancia a la presentación de trabajos y la asistencia que a los elementos esenciales del proceso de aprendizaje y modificación de prácticas de los participantes. Las respuestas son de carácter general lo cual podría significar que si bien en el documento escrito de la propuesta hay una concepción clara sobre los criterios para otorgar créditos, en la práctica estos no están muy claros y posiblemente no se cumplen. Cabría preguntarse entonces sobre los criterios con los cuales se evalúan esos informes de los participantes y los criterios usados por docentes y participantes para emitir los juicios. ¿Cada docente evalúa según su criterio? ¿Los directores de los PFPD dan pautas sobre criterios de evaluación? ¿Interesa más cumplir con la entrega de trabajos o la calidad de estos?

SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES UNA VEZ TERMINADO EL PFPD

PLAN DE SEGUIMIENTO POSTERIOR PLANTEADO EN LAS PROPUESTAS

Ninguno de los programas plantea la posibilidad de hacer un seguimiento posterior, así sea esporádico, al proceso de los participantes. El desarrollo del PFPD termina una vez cada docente ha cumplido con los requisitos y se han asignado los créditos respectivos. Dos programas plantean la posibilidad de crear una red o de vincular a los participantes a una existente. Sin embargo, esto no podría interpretarse como un seguimiento intencional en términos de desarrollo de investigación, de innovaciones o práctica pedagógicas o de participación en comunidades académicas.

EL SEGUIMIENTO POSTERIOR LLEVADO A CABO POR LOS PFPD

Contrario a lo planteado en las propuestas, un poco menos de la mitad de los directores y profesores que manifiestan que una vez terminado el PFPD se hace algún tipo de seguimiento a los participantes. Las estrategias utilizadas se centran básicamente en la invitación a actividades académicas como seminarios, conversatorios y encuentros. Unos pocos dicen haber tenido contacto informal, generalmente propiciado por los participantes.

No obstante, no es un seguimiento intencional y personalizado orientado a evaluar los procesos docentes estimulados durante el PFPD para avivarlos. Este seguimiento, sin lugar a dudas, sería una estrategia que mantendría los logros alcanzados e influiría en el tipo de impacto alcanzado por el programa.

EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD



LOS PLANES DE EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Llamativamente sólo un programa plantea tangencialmente la evaluación del programa al mencionar las reuniones de profesores. Los 17 restantes no planean ningún tipo de acción evaluativa o de seguimiento del programa en sí mismo. La evaluación pareciera concentrarse únicamente en el proceso de los participantes. Esto, de entrada, hace que los PFPD no puedan realimentar su quehacer para buscar un desarrollo permanente con base en información obtenida y analizada de manera sistemática. Posiblemente si se va a volver a realizar se hagan ajustes con base en intuiciones sobre el proceso acontecido y no en información rigurosa y reflexionada del mismo.

En relación con lo anterior, tampoco proponen acciones intencionales de sistematización del proceso pedagógico. Lo propuesto por 7 programas es la edición de publi-

caciones académicas que recogen y en algunas ocasiones sistematizan, la producción de trabajos de participantes y, en unos pocos casos, de docentes. El objeto de la sistematización de nuevo se centra en el proceso realizado por los maestros. Sólo dos programas hablan de sistematización de la experiencia: uno lo hace de manera muy vaga y otro plantea la edición de un video. El desarrollo pedagógico del PFPD parece entonces no tener importancia a la hora de recoger los frutos de la experiencia. Podría interpretarse como una visión pedagógica centrada en el sujeto que aprende la cual desconoce los procesos de interacción entre ese aprendizaje y las acciones que lo estimulan.

Por último, 13 programas plantean acciones de socialización siendo variadas las formas: publicaciones con trabajos de participantes y docentes (8 programas), eventos como foros, seminarios, talleres en donde se expone la producción de los participantes (7 programas), creación o vinculación a una red (2 programas), boletines periódicos (un programa), encuentros con otros PFPD (un programa). Cinco programas no plantean ningún tipo de acción sobre este punto. Lo propuesto por estos PFPD responde a la política que propende porque existan “estrategias de [...] intercambios y difusión de experiencias y conocimientos”. No obstante, de nuevo vale resaltar que la socialización propuesta se centra en los resultados obtenidos por los participantes dejándose de lado el proceso mismo de construcción de los aprendizajes y los conocimientos obtenidos o construidos.

EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Contrario a la información obtenida de las propuestas, todos los directores afirman que en el programa se realizó evaluación del mismo y la mayoría de los profesores expresan haber participado en ella. Las estrategias usadas fueron fundamentalmente las reuniones de profesores dentro del PFPD seguidas de cuestionarios o instrumentos aplicados a los participantes y de reuniones conjuntas entre profesores y participantes. Todas estas acciones muestran un alto nivel de intervención tanto de docentes como de participantes y no se observan diferencias por años.

La información resultante de la evaluación de los programas se utilizó para retroalimentar el programa y realizarle ajustes y mejoras. En algunos casos se aprovechó para hacer la sistematización de la experiencia por lo cual hizo parte de algunas publicaciones del PFPD y de informes presentados al IDEP.

Es muy importante que esta actividad se haya realizado y haya servido para perfeccionar el desarrollo de los programas pues ello aumenta las probabilidades de que, bien sea durante su desarrollo o para versiones posteriores, se superen dificultades percibidas por directivos, docentes y participantes.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La información sobre sistematización de la experiencia también es diferente a la encontrada en las propuestas pues muchos directivos y casi todos los docentes dicen que se realizó. Por años se encuentran diferencias: en 1996 un mayor número de directores afirma que no se llevó a cabo esa sistematización, en 1997 todos expresan que se hizo y en 1998 un mayor número de directores afirman que se realizó. En la información de los profesores no se observan diferencias por años.

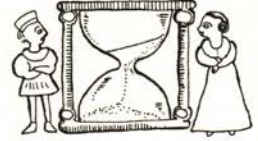
Ahora bien, las acciones para llevar a cabo esta sistematización son diversas. La evaluación del programa es la forma más frecuente, seguida de informes y memorias y registro de algunas actividades o de resultados del proceso y de los trabajos de los participantes. También se menciona la elaboración de cartillas y videos. Llama la atención que ningún director considera la publicación de libros como una acción de sistematización, mientras cuatro profesores sí lo hacen. Por el contrario, los directivos consideran los proyectos de investigación (de los participantes) como una forma de hacerla mientras ningún profesor lo considera así.

Las respuestas dejan ver que si bien se supera la información encontrada en las propuestas, de todos modos las acciones de sistematización parecen seguir concentradas en los resultados de los trabajos de los participantes (cartillas, videos, libros, proyectos de investigación) aunque ya se piensa en la experiencia misma del programa. Se confunde evaluación con sistematización y no necesariamente son la misma actividad, aunque como consecuencia de la evaluación del programa puede hacerse un registro o un escrito que sistematice dicha evaluación y dé cuenta de la experiencia.

LAS ACCIONES DE SOCIALIZACIÓN DEL PROGRAMA

Por último, tanto directores como profesores en su gran mayoría afirman que hubo acciones de socialización de la experiencia. Sólo dos directores del año 1998 dicen que no realizaron y tres profesores afirman no tener conocimiento al respecto. Esto parecería ser contradictorio con lo planteado en las propuestas, pues allí sólo un poco más de la mitad de los programas plantearon este tipo de actividades. Pero al entrar a mirar la clase de socializaciones realizadas se observa que la gran mayoría se está refiriendo a actividades internas del programa y no a dar a conocer la experiencia a otras personas externas al PFPD. En segundo lugar la socialización del programa se hace en la entidad oferente y en el programa macro en el cual éste se inscribe. Son pocos los programas que hablan de dar a conocer la experiencia en seminarios locales, nacionales e incluso internacionales o a través de publicaciones. Casi todos estos programas son de 1997. Entonces, en las propuestas hay la intención de socializar sus experiencias pero al realizarse el PFPD, muchos programas no lo hacen.

IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD⁶



Las áreas de impacto (transformaciones que permanezcan en el largo plazo) que los directores y profesores esperan lograr se concentran en su orden así:

- *Metodología*: se espera impactar en el uso de metodologías innovadoras y en la transformación de las prácticas de los participantes.
- *Capacitación y discusión académica*: se espera que los docentes sigan capacitándose y acudiendo a eventos de formación. Algunos informantes hablan de la formación de grupos de discusión en las instituciones o de la conformación de redes. Algunos afirman que los participantes han seguido acudiendo a la institución en busca de bibliografía y de apoyo académico.
- *Conceptual*: el cambio esperado en esta área hace referencia fundamentalmente al cambio de perspectiva sobre el quehacer educativo y sobre la disciplina que se enseña o sobre el área en la cual se trabaja.
- *Rol docente*: la expectativa se centra en la transformación de elementos afectivos como la autoestima y la motivación, de aspectos valorales como la responsabilidad sobre su hacer y de aspectos actitudinales como la reflexión sobre la práctica y el compromiso profesional. También esperan que se mantenga el desarrollo de las habilidades logradas.
- *Investigación*: se espera haber generado una actitud positiva hacia la investigación, la continuidad en el desarrollo de proyectos e incluso se habla de lograr financiación para la investigación.
- *Desarrollo institucional*: sólo algunos directivos hablan de los impactos esperados en esta área. Ningún profesor lo menciona. Se confía en la influencia de los participantes sobre el PEI y en una mayor participación dentro de las acciones del centro educativo.
- *Interacción docente - estudiante*: unos pocos profesores y directores esperan cambios a largo plazo en esta área. Hablan de una mayor participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- *Aprendizaje de los estudiantes*: los logros esperados en esta área hacen referencia a habilidades de escritura y a una mejor comprensión de los contenidos trabajados con los maestros.

⁶ Este aspecto no se evaluó en las propuestas puesto que éstas no lo explicitaban.

Ningún informante espera transformaciones de los docentes en el área de publicaciones académicas ni en la actitud hacia la obtención de créditos.

SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS



En general puede decirse que las 18 propuestas analizadas reflejan la mayoría de las políticas planteadas por el Distrito Capital para las PFPD.

Se busca *seleccionar* docentes por instituciones, promoviendo así las transformaciones institucionales. Igualmente, se tiene en cuenta el área de trabajo de los participantes para su ingreso al programa.

La *investigación*, si bien apunta más a la reflexión sobre la práctica docente y no a la producción de conocimiento, es planteada de manera clara y coherente. El campo de *innovación* también se plantea de manera clara procurando que los docentes a través de proyectos o de la modificación de las prácticas, generen cambios en su quehacer. El componente de *actualización*, en general, muestra apertura hacia nuevos conocimientos y metodologías y busca fundamentar las prácticas y la investigación de los docentes. Las *metodologías* planeadas son variadas pero se caracterizan principalmente por ser grupales y participativas. En general se propone el trabajo de grupos la mayoría de los cuales se conformarían por instituciones.

La *evaluación de los participantes* es coherente y clara en cuanto al planteamiento de criterios con los cuales hacer los juicios y asignar los créditos. En coherencia con las metodologías participativas, se proponen tanto la heteroevaluación, como la autoevaluación y la coevaluación, procurando así que al momento de evaluar el participante pueda ser activo en la emisión de los juicios. No obstante, ningún programa plantea la necesidad de hacer un *seguimiento a los participantes con posterioridad* a la terminación del PFPD.

La *evaluación y sistematización* de los programas son quizás los puntos más deficientes de las propuestas. No se plantean acciones de evaluación de los programas y la sistematización de los mismos se centra en la producción de los trabajos de los participantes. La *socialización* planeada se basa en la producción sistematizada. Los mecanismos son variados predominando las publicaciones y los eventos académicos (foros, seminarios, talleres).

SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD



La manera como se desarrollan los programas en términos generales también se ajusta a las políticas planteadas por el Distrito para los PFPD.

Los programas tienden a recibir grupos de menos de 70 docentes y la *deserción* general es de 26%. Los *criterios de selección* tienen en cuenta los intereses y áreas de trabajo o formación de los participantes además la pertenencia a un mismo centro educativo.

En todos los programas se trabaja en el campo de la *investigación* a través de proyectos, la mayoría de los cuales se llevan a cabo en el contexto laboral de los participantes buscando la reflexión sobre la práctica. Estos proyectos son formulados por los mismos docentes participantes y su papel consiste en elaborarlos y desarrollarlos.

En el campo de la *innovación* trabajan todos los PFPD buscando la transformación de las prácticas pedagógicas. La mayoría desarrolla proyectos de innovación en los cuales los participantes diseñan y en muchos casos, desarrollan y validan la alternativa propuesta. Se logra, en estos casos, una alta relación entre investigación e innovación.

El campo de la *actualización* en 1996 es relativamente puntual, orientándose hacia la adquisición de conocimientos, mientras en 1997 y 1998 evoluciona hacia el desarrollo de conceptos y la apertura a nuevas miradas de la pedagogía y de las áreas de trabajo del PFPD.

La *integración de los tres campos* se presenta en la mayoría de los PFPD porque la investigación o la actualización generan interrogantes que plantean la necesidad de desarrollar los otros dos campos. La innovación puede ser eje articulador pero nunca es el campo inicial de trabajo. Los proyectos son la acción primordial de integración pero las actividades curriculares también coadyuvan.

Las *estrategias metodológicas* son variadas predominando las actividades grupales de tipo participativo, las conferencias y las asesorías. Este tipo de actividades se realiza con bastante frecuencia. La organización de grupos se convierte en una herramienta importante para el desarrollo de los programas.

La *evaluación de los participantes* es variada en cuanto al tipo de estrategias utilizada pues se plantean tanto heteroevaluación como coevaluación y autoevaluación. No obstante los criterios para otorgar créditos parecen centrarse en la forma (entrega de trabajos y asistencia) y no parece haber mucha claridad sobre las guías que deben orientar a los maestros en la emisión de los juicios.

La *evaluación de los programas* se realiza en casi todos los casos y en ella se incluyen profesores y participantes. La *sistematización* de los programas parece centrarse en los productos de los trabajos de los participantes aunque se encuentran también memorias, registros, publicaciones y cartillas. Sistematización y evaluación del programa parecen confundirse. La *socialización* de la experiencia a personas ajenas a ella se lleva a cabo en muy pocos programas porque la mayoría de los PFPD realiza socializaciones internas dentro del programa o la institución oferente.

Las áreas de impacto esperado son en su orden: metodológica, conceptual, capacitación, rol docente, investigación, desarrollo institucional, interacción docente estudiante y aprendizaje de los estudiantes. No hay expectativas sobre el desarrollo de publicaciones y el cambio de las actitudes hacia los créditos.

SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LO PROPUESTO Y LO DESARROLLADO POR LOS PFPD



En términos generales se observa coherencia entre las propuestas presentadas a la SED y la forma como directores y profesores de los PFPD perciben el desarrollo de los programas. Al comparar las dos informaciones en cada uno de los aspectos se puede establecer lo siguiente:

- La selección de los participantes sigue criterios semejantes de acuerdo con lo consignado en las propuestas y lo afirmado por directores de PFPD.
- Hay coherencia sobre la información relativa a investigación. La investigación se centra en las prácticas docentes y busca que los participantes reflexionen sobre ellas.
- La información sobre el desarrollo de las innovaciones parece ser más clara que la consignada en las propuestas sobre este tópico.
- El campo de actualización de acuerdo con ambas informaciones es semejante y muestra apertura hacia nuevas miradas sobre pedagogía y sobre el área de trabajo o tema del PFPD.
- En las propuestas el eje fundamental de integración era la investigación. Al desarrollarse los PFPD continuó siendo articulador y fue complementado con las acciones de actualización.
- Las metodologías propuestas y utilizadas son muy semejantes tanto en lo referente a actividades grupales participativas, como conferencias y tutorías. La conformación de grupos parece ser, por el contrario, una estrategia utilizada que no había sido prevista en la misma medida dentro de las propuestas.

- El tipo de estrategias evaluativas aparece de manera muy semejante en las propuestas y en el desarrollo de los programas. Lo que es poco coherente es la explicitación de criterios de asignación de créditos, pues mientras en las propuestas son bastante claros y se centran en los avances y cambios de los docentes, durante el desarrollo de los PFPD parecieron apuntar a aspectos formales de entrega de trabajos y de asistencia al programa.
- El desarrollo de evaluación de programas supera la planeación de esta actividad y se caracteriza por ser participativa.
- La sistematización de la experiencia y su socialización, en cambio, están más claramente planteadas en las propuestas, aunque tampoco son el fuerte de los programas.

IMPLICACIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN CONTEXTUAL DE LOS PFPD



La información encontrada al evaluar las propuestas y los desarrollos de los PFPD significa, en primer lugar que a nivel general y a juicio de los informantes, los programas logran superar la visión estrecha existente antes de 1996 sobre la capacitación docente.

Los PFPD siguen de cerca los lineamientos de las políticas para estos programas. Sin lugar a dudas, buscan la transformación de las prácticas docentes, por lo menos en el ámbito inmediato de su quehacer profesional. Posiblemente sea necesario enfatizar en una mirada más amplia sobre la proyección de la labor docente a la gestión institucional a través de los PEI e incluso a la comunidad educativa de la localidad a través de grupos académicos o grupos de maestros que trasciendan su hacer en estos contextos. Igualmente, la visión de investigación se circunscribe a la recuperación de prácticas o de realidades cotidianas vividas por el maestro. Esta perspectiva sobre la formación del maestro tiene la inmensa ventaja de fundamentarse en aspectos significativos para el docente en formación lo cual logra que el conocimiento o las transformaciones derivadas de allí cobren un sentido importante para él. Tiene la limitación, de reforzar la visión estrecha de los maestros sobre su escuela y su quehacer.

De todas maneras, son mayores los beneficios que las dificultades derivadas de estos programas.

Ahora bien, si se mira la relativa coherencia encontrada entre las propuestas y los desarrollos plantados para cada PFPD, puede concluirse que la política parece haberse operacionalizado de manera bastante viable tanto en los planes como en la forma de ejecutarlos. Hay una buena interpretación de los lineamientos del Distrito Capital en

las propuestas y los desarrollos parecen seguir e incluso, superar los planteamientos hechos por las instituciones oferentes al Comité Distrital de Capacitación. Esto garantiza que las propuestas aprobadas sigan de cerca las ideas de las propuestas.

Por otra parte, puede decirse que el cambio sobre la formación de docentes, con las características expuestas, ha sido de buen recibo tanto para docentes, como para las instituciones escolares y la comunidad educativa distrital en general, lo cual es otra ganancia de los PFPD.

Una recomendación final, giraría en torno a la discusión de los aspectos de evaluación, sistematización y socialización de los programas, pues deberían ser más sistemáticos y ser mejor aprovechados por los programas tanto para su perfeccionamiento como para su proyección a la comunidad educativa y académica. Igualmente, debe pensarse en la posibilidad de proyectar y llevar a cabo seguimientos posteriores a los participantes, para lograr un mejor impacto de los programas en el largo plazo.



CAPÍTULO SEGUNDO

IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES



En el presente capítulo se analiza la información sobre impacto derivada de los cuestionarios aplicados a la muestra de docentes que participaron en los PFPD iniciados entre 1996 y 1998. Tal información presenta, en último término, cuál fue el impacto de los programas en las diferentes variables contempladas.

A lo largo del capítulo al mencionar, por ejemplo al “programa de 1997”, se está haciendo referencia a los docentes que participaron en los programas que se iniciaron durante ese año.

IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA



La distribución de participantes que respondieron el cuestionario sobre impacto según el nivel educativo en que trabajan se aprecia en la Tabla 12.

TABLA 12
DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES QUE RESPONDIERON LA ENCUESTA DE IMPACTO SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN EL CUAL TRABAJABAN

Año	NIVEL DE EDUCACIÓN EN EL CUAL TRABAJABAN LOS PARTICIPANTES EN LOS PFPD										TOTAL	
	PREESCOLAR		BÁSICA PRIMARIA		BÁSICA SECUNDARIA		MEDIA VOCACIONAL		NO APLICA		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1996	2	8.6	7	30.4	6	26.0	8	34.7			23	19.8
1997	1	1.9	18	33.3	19	35.2	15	27.8	1	1.9	54	46.5
1998	1	2.6	14	35.9	19	48.7	2	5.1	3	7.7	39	33.6
Total	4	3.4	39	33.6	44	37.9	25	21.5	4	3.4	116	100.0

En total fueron 116 los docentes encuestados que habiendo participado en los 22 programas seleccionados suministraron información sobre el impacto de los PFPD. Según los niveles educativos en los cuales trabajaban, la mayoría se ubica en la educación básica (en proporciones similares en la primaria y en la secundaria). La proporción de quienes laboran en preescolar es muy baja. En relación con los años de ocurrencia de los programas cerca de la mitad de los informantes se ubica en 1997. De otra parte, y en una proporción superior al 98%, los encuestados, en el momento de la evaluación, ocupaban el mismo cargo que tenían cuando participaron en el PFPD.

IMPACTO EN EL CAMPO DE LA CUALIFICACIÓN INTELECTUAL Y PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



A continuación se presentan los resultados del impacto en las diversas variables correspondientes a esta categoría.

INFLUENCIA DEL PFPD EN CAMBIOS EN LAS CONCEPCIONES EDUCATIVAS

Al indagar sobre la manera como los PFPD incidían, en el momento de realización de la evaluación en las concepciones educativas de los participantes (ver Tabla 13) se observa lo siguiente:

TABLA 13
INFLUENCIA DEL PFPD EN TEMAS RELACIONADOS CON CONCEPCIONES EDUCATIVAS

TEMAS	TEMA NO TRATADO EN EL PFPD	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD				
		1	2	3	4	5
Teorías pedagógicas para orientar la acción docente	8.8	1.8	6.1	14.0	48.2	21.1
Concepciones curriculares	9.3	4.7	1.9	12.1	49.5	22.4
Metodologías y estrategias didácticas para desarrollar el trabajo con los estudiantes	8.9	0.9		10.7	42.9	36.6
Papel que los estudiantes pueden desarrollar en el proceso educativo	9.0	3.6	3.6	15.3	39.6	28.8
Evaluación del proceso educativo	9.3	2.8	0.9	13.0	38.9	35.2
Gestión de la realidad escolar	9.8	3.6	0.9	17.9	42.0	25.9
Teorías y metodologías relacionadas con innovación e investigación	4.4	2.7	2.7	11.5	43.4	35.4
Teorías y metodologías relacionadas con un área específica	9.8	2.7	1.8	13.4	44.6	27.7

En primer lugar es necesario destacar que la cobertura temática de los PFPD ha sido amplia: todos los tópicos contemplados en el cuestionario fueron tratados de una u otra manera en los programas. La proporción de temas “no tratados” está apenas entre 8% y 9%.

En cuanto al grado de influencia de los PFPD es clara la tendencia a señalarlo como alto. En general alrededor de dos tercios de las respuestas se ubican, para todos los aspectos, en la influencia “4” y “5”. Es interesante que los dos aspectos relacionados con “metodologías” presentan el grado de influencia más alto. Y particularmente el alusivo a “metodologías de trabajo con los estudiantes” muestra la menor proporción entre los grados de influencia bajos.

En términos generales se puede afirmar que los programas en los diversos aspectos contemplados en relación con las concepciones educativas, en el transcurso de 1996 a 1998, presentan una mayor influencia en los participantes y que esa influencia está presente en un rango amplio de aspectos.

CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS DE DOCENTES

PARTICIPACIÓN EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

A raíz de la participación en los programas, 41.3 % de los participantes dijo forman parte de grupos de investigación. La proporción de pertenencia se va incrementando por años (de 1996 a 1998) lo cual puede significar que quienes han respondido negativamente nunca han pertenecido a tales grupos o en este momento han dejado de hacerlo.

En cuanto al tipo de trabajos de investigación llevados a cabo se observa, a partir de los temas y títulos de los proyectos enunciados, que no son trabajos de investigación propiamente dichos en el sentido de estar orientados a la producción de conocimientos (como lo pretende la política), sino trabajos de aplicación en la práctica pedagógica que ayudan a mejorarla, a cualificarla ya sea en el aula o a un nivel institucional más amplio. Tales trabajos aluden a temas como PEI, la autoestima, cultivos hidropónicos, la interacción familiar y el bienestar escolar, trabajo en el grado once a través de proyectos, la lúdica como estrategia. Aunque no se trate de producción de conocimiento sí pueden entenderse como espacios de trabajo sistemático que ayudan a mejorar el quehacer docente. En cuanto a los años de realización del programa no hay diferencias ni el tipo de trabajos ni las temáticas abordadas.

Sobre los principales logros derivados de la pertenencia a grupos de investigación (Tabla 14) sobresale lo relacionado con la "adquisición de elementos y habilidades en un campo específico" y el "tener elementos que amplíen la visión educativa". El primer logro hace referencia al trabajo en un área concreta (por ejemplo disciplinar) lo cual enfatizaría en la importancia de apoyar, a través de lo que se considera como investigación, las acciones que en su campo específico de trabajo lleva a cabo el docente. El segundo logro es de carácter más general y da un apoyo de base a la tarea docente: tener un horizonte de referencia más amplio para fundamentar el trabajo educativo. Este logro se vincula con lo ya expresado acerca de la amplitud de temas tratados por los programas. Los dos logros se refieren, especialmente, a un apoyo de carácter fundamentador por cuanto amplían, en sentido general, el trabajo educativo propiamente dicho.

TABLA 14

PRINCIPALES LOGROS DERIVADOS DE LA PARTICIPACIÓN EN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

LOGROS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Adquirir conocimientos y habilidades en un campo específico	25.0	33.3	28.5	29.5
Tener elementos que amplíen la visión educativa	16.6	22.2	35.7	25.0
Contar con nuevos horizontes en la relación con el estudiante	16.6	14.2	15.9	16.6
Obtener elementos metodológicos para desarrollar mejor la labor docente	16.6	11.1	7.1	11.3
Tener nuevos conocimientos, nueva información	16.6	5.5	7.1	9.0
Trabajar con la comunidad		11.1		4.5
Conocer mejor el ambiente de trabajo	8.3			2.2
Formación personal			7.1	2.2
Respondientes	12	18	14	44

En un segundo nivel de importancia se encuentran los logros relativos a “contar con nuevos horizontes en la relación con el estudiante” y “obtener elementos metodológicos para desarrollar mejor la labor docente”. Esto implica resaltar aspectos alusivos a la acción más “operativa” del maestro: en su disciplina y con el estudiante.

En la distribución de los datos por años hay algunos casos interesantes: en cuanto a “tener nueva información” y “obtener elementos metodológicos para desarrollar mejor la labor docente” los porcentajes de respuesta van disminuyendo desde 1996 hasta 1998. Y, al contrario, los porcentajes de “tener elementos que amplíen la visión educativa” van aumentando a partir de 1996. Tales datos, comparados con los mencionados más arriba, indican que una faceta se expresa al mirar al impacto en conjunto y otra al mirarlo a través de los años de realización de los programas: mientras de 1996 a 1998 se va ganando en “ampliar la visión educativa” se va “perdiendo” en otros aspectos como lo metodológico. Esto significaría que el impacto en el momento de la evaluación, en relación con la participación en actividades de investigación, puede deberse tanto a los énfasis temáticos de los programas realizados como al paso del tiempo. Pero si se tiene en cuenta que a pesar de los años de implementación de los programas éstos han venido tratando los temas con énfasis similares, es factible hipotetizar que los cambios se deben

al énfasis que los programas han dado a lo investigativo y a cómo lo han tratado. Es decir, el tipo de abordaje que se da a la investigación en el desarrollo del programa va a dar lugar a un mayor o menor impacto con el paso del tiempo.

Las razones para no participar en grupos de investigación se ubican mayoritariamente en las dificultades de carácter institucional lo cual hace que este factor se constituya en el principal elemento para obstaculizar la pertenencia a grupos de investigación. También sobresalen: “falta de tiempo”, “falta de interés por pertenecer a un grupo” y “la no continuidad del grupo de investigación”. Lo anterior estaría mostrando que tanto elementos externos (institucionales) como internos (personales) hacen que la investigación no se constituya en algo importante o factible para los participantes a pesar del eventual énfasis que se le haya dado a lo largo del desarrollo de los PFPD. También puede significar que el impacto de los programas en la institución no es fuerte.

ORGANIZACIÓN DE EVENTOS FORMALES DE DISCUSIÓN ACADÉMICA

Únicamente una tercera parte de los entrevistados afirma haber organizado eventos formales de discusión académica lo cual puede considerarse como una proporción modesta. Y en términos de años se destaca que cerca de la mitad de los participantes de los programas realizados en 1997 han organizado eventos en contraposición a los de 1996 que solamente 17.3% ha organizado. En cualquier caso, tratándose de un aspecto promovido por la política de los PFPD se debe considerar que es muy limitada la organización de eventos.

Se ha realizado un total de 50 eventos observándose que quienes participaron en los programas de 1996 apenas han organizado 6 eventos, éstos han sido más frecuentes en los últimos años. Y quienes participaron en los PFPD de 1997 han organizado el mayor número de eventos aunque su ocurrencia ha venido disminuyendo hasta el momento de realización de la evaluación.

Sobre las características de los eventos se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, se trata de acciones circunscritas al ámbito institucional y para apoyar el trabajo cotidiano de la escuela. Algunas denominaciones de los eventos son las siguientes: “Orientación profesional para el grado 11º”, “Jornada por la paz”, “Logros y standares en evaluación”, “Foro educativo”, “El alumno protagonista de su actividad”, “Manejo del agua”. Lo anterior significa que así la proyección de lo experimentado en el PFPD a través de eventos no sea muy amplia, al menos ocurre en el ámbito de trabajo del participante.

La principal razón para no haber organizado eventos alude a dificultades de carácter institucional así como la falta de tiempo, situación que es más fuerte a medida que se pasa de 1996 a 1998. Si se contemplan en conjunto los dos aspectos mencionados pareciera que en el ámbito institucional el docente cuenta con un tiempo limitado para realizar tareas distintas a las que ordinariamente se programan. Es interesante observar

que argumentos tales como “falta de interés personal” u otras similares no aparecen con menciones importantes.

PARTICIPACIÓN EN GRUPOS PERMANENTES DE ESTUDIO

Un poco más de 40% de los encuestados formaba parte, en el momento de la evaluación, de grupos permanentes de estudio. Los logros alcanzados por quienes participaban en los grupos permanentes de estudio se pueden visualizar en la Tabla N° 15.

TABLA 15
PRINCIPALES LOGROS DERIVADOS DE LA PARTICIPACIÓN EN
GRUPOS PERMANENTES DE ESTUDIO

LOGROS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Nuevas visiones prácticas sobre aspectos disciplinarios específicos	33.3	30.0		20.9
Desarrollo de nuevas metodologías de trabajo		25.0	21.4	18.6
Reflexiones y nuevas prácticas sobre aspectos pedagógicos	55.5	5.0		13.9
Incidir en el desarrollo institucional		5.0	35.7	13.9
Integrar diversas áreas			28.5	9.3
Mejorar en la lecto-escritura de los alumnos		15.0		6.9
Cambios en los comportamientos de los alumnos		10.0	7.1	6.9
Aprovechar nuevas oportunidades de formación	11.1			2.3
Formación como líder		7.1	2.3	
Otros	10.0		4.6	
Respondientes	9	20	14	43

En conjunto para todos los programas el principal logro tiene que ver con “nuevas visiones y prácticas sobre aspectos disciplinares específicos”. Sin embargo, para este logro no hay ninguna mención de los programas de 1998.

El segundo logro global es “desarrollo de nuevas metodologías de trabajo”, sin mención para los programas de 1996.

Los dos logros que se ubican en tercer lugar tienen que ver, por una parte, con “incidir en el desarrollo institucional” (sin presencia de los programas de 1996 y con presencia casi total de los programas de 1998) y, por otra parte, con “reflexiones y nuevas prácticas sobre aspectos pedagógicos” (sin presencia de los programas de 1998 y con presencia casi total de los programas de 1996).

Este panorama permite resaltar algunas apreciaciones sobre la influencia de los programas en el desarrollo de los grupos de estudio permanente:

- Los programas de 1996 influyen más en lo relacionado con aspectos de carácter amplio y conceptual.
- Los programas de 1998 inciden más en el campo metodológico y práctico.

Esta incidencia marca la manera como se orientan los grupos de estudio permanente que se encontraban en funcionamiento. Y si se tiene en cuenta que son más los participantes de los programas de 1997 y 1998 esto significa que la incidencia en la escuela, en este momento, se da más en términos de aplicaciones concretas. Incluso se puede formular una hipótesis: a medida que los PEI se hacen más reales en la escuela, los docentes aprovechan más sus experiencias de formación para proyectarlas en cada realidad escolar concreta.

Las razones para no formar parte de grupos permanentes de estudio se ubican, básicamente, en dificultades de orden institucional aunque tal situación no es tan fuerte para los programas de 1998. También se mencionaron la “falta de tiempo” y en menor proporción la “falta de información” y “no corresponde con lo que hago en la institución”. En este último caso no hay menciones por parte de los participantes de los programas de 1998 lo cual coincide con lo ya mencionado en cuanto a la influencia de los programas de ese año en el desarrollo institucional.

Podría afirmarse que los programas de formación que por los tópicos abordados generan mayor influencia en las instituciones escolares, también impactan la conformación de grupos de estudio pues la institución deja de ser un impedimento para este tipo de actividades. La experiencia de los programas de 1998 así lo muestra.

COLABORACIÓN CON ESCRITOS EN PUBLICACIONES

Alrededor de 71 % de los participantes en los PFPD no ha realizado escritos con el propósito de ser publicados. Y dentro de la baja proporción de quienes los han realizado, sobresalen los docentes que participaron en los programas de 1997 (un poco más de un tercio de ellos). En cualquier caso se aprecia una poca práctica de escritura en los docentes.

Entre los temas de los escritos predominan los relacionados con educación comunitaria, matemáticas y lectura. En un segundo rango de importancia se ubican los alusivos a pedagogía y valores. Los medios en los cuales han publicado esos escritos son muy diversos sin encontrarse una clara tendencia al respecto. Se han elaborado cartillas, se han publicado artículos en Aula Urbana, en los periódicos de los colegios y han dos publicaciones en revistas de universidades.

Las razones que los participantes aducen para no elaborar escritos se expresan, en proporciones similares, en “falta de interés personal” y “dificultades de carácter institucional”.

En términos generales se puede afirmar que la política orientada a fomentar la cultura de la escritura y la publicación en los maestros no presenta logros importantes.

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS DE FORMACIÓN

La participación en otros eventos de formación a raíz de la vinculación a un PFPD se dio en 43.1% de los participantes. Y en relación con los años se presentó en proporciones iguales para 1997 y 1998. (Ver Tabla 16).

TABLA 16
TIPO DE EVENTOS EN LOS CUALES HA PARTICIPADO Y RELACIÓN CON EL PFPD

TIPO DE EVENTOS	RELACIÓN CON EL PFPD					NO RESPONDE	PORCENTAJE DE MENCIONES
	1	2	3	4	5		
Sobre aspectos educativos y pedagógicos			20.0	36.0	40.0	4.0	40.3
Sobre un tópico disciplinar específico		4.5	9.0	31.8	50.0	4.5	37.0
Sobre convivencia y liderazgo				66.0		33.0	4.8
Sobre aspectos institucionales			50.0		50.0		3.2
Sobre investigación				100.0			1.6
Otros					66.0	33.0	4.8
No responde						8.0	8.0
Porcentaje de menciones		1.6	12.9	30.6	38.7	16.1	100.0
Respondientes		(1)	(8)	(19)	(24)	(10)	(62)

Se han escogido, con proporciones similares, eventos de formación que desarrollan temas relacionados con la pedagogía (40.3%) y con tópicos de disciplinas específicas (37.0%). Los demás tópicos presentan proporciones muy bajas. Por ejemplo, lo relativo a la investigación apenas tiene 1.6% de las menciones.

Al indagar la correspondencia que los eventos más escogidos tienen con el PFPD en el cual se participó se observa que los eventos alusivos a tópicos disciplinares tienen, en una proporción del 50%, una muy alta relación con el PFPD, proporción que en el caso de los eventos de tipo pedagógico es de 40%.

Lo anterior significa que la vinculación entre PFPD y otros eventos de formación se inclina más por lo disciplinar y se puede formular la hipótesis que los docentes ven la necesidad de capacitarse en aquellos temas que están más cercanos a su área de trabajo, a lo que de manera directa enseñan o hacen en la institución.

Entre las principales razones para haberse interesado en continuar la capacitación se encuentran con el mayor número de menciones (ver Tabla 17), “mejorar las habilidades en un área específica” y “el interés por el tema y su relación con el trabajo diario en la institución”. En el primero de los casos se dan proporciones similares en 1996 y 1998. En el segundo caso hay un predominio de quienes participaron en programas realizados en 1996. Estos datos indican que no hay una tendencia clara en cuanto a años se refiere pero sí en cuanto a que los dos casos se relacionan con lo que es ‘aplicable’ ya sea en la enseñanza (aula) o en la institución. O visto de otra manera: se produjo la participación en nuevos eventos de formación a raíz de los PFPD porque se vio que éstos habían sido útiles y por lo tanto se considera necesario complementar lo adquirido. En la misma Tabla se puede apreciar que aquellas razones referidas a aspectos más generales como “interés por la capacitación” o “mejoramiento pedagógico” que son de carácter más amplio (si se quiere menos práctico) cuentan, en este contexto de las nuevas oportunidades de formación, con un número menor de menciones.

TABLA 17
RAZONES QUE MOTIVARON A LOS PARTICIPANTES A VINCULARSE EN EVENTOS DE FORMACIÓN

RAZONES	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Mejorar en las habilidades de un área específica	25.0	15.0	29.4	22.2
Interés por el tema y su relación con el trabajo diario en la institución	25.0	20.0	17.6	20.0
Mejoramiento pedagógico	12.5	5.0	17.6	11.1
Interés por la capacitación	37.5	5.0	5.8	11.1
Aplicar el conocimiento		15.0	5.8	8.8
Iniciarse o continuar en la investigación		10.0	5.8	6.6
Por el tipo de oferta del programa		10.0		4.4
Amor por los niños	10.0			4.4
Otros		10.0	17.6	11.1
Respondientes	8	20	17	45

Como respuesta a la pregunta sobre las razones para no vincularse a otros eventos de formación sobresale la falta de información lo cual podría interpretarse como que “los docentes no han sido informados de...” reflejándose una actitud más reactiva que proactiva. En cuanto a las otras razones para no asistir sobresale, especialmente, la falta de tiempo.

En general sobre la vinculación a otros eventos de formación se puede concluir que:

- El continuar con su formación a través de eventos formales no ha sido un tema que preocupe mucho a los participantes.
- Quienes tomaron parte en PFPD de 1996 han participado en otros eventos en menor proporción que los de los años posteriores.
- Tiende a buscarse la participación en eventos que alimenten de manera directa lo que el docente hace en la cotidianidad escolar.
- La conducta de los docentes, en términos de oportunidades de formación, tiende a ser más pasiva: espera que le digan, que lo envíen, en lugar de tomar la iniciativa.

Posiblemente se requiere una vinculación a la capacitación a partir del entorno inmediato del docente: que se vincule al PFPD como integrante de un equipo de la institución y no como individuo aislado y que trabaje sobre situaciones concretas de la institución pues es lo que genera más interés de formación.

CAMBIO O AUTOAFIRMACIÓN EN EL ROL DOCENTE

En la Tabla 18 se puede apreciar que en los diferentes aspectos tomados como referencia sobre el rol docente, en todos los casos con excepción de “responsabilidad de ser líder y orientador en la comunidad educativa”, el mayor porcentaje de respuesta se da en la opción “5”. Esto significa, en primera instancia, que el hecho de haber participado en un PFPD se constituyó en una buena oportunidad para enriquecer la visión relacionada con el rol docente. Interesa resaltar que el porcentaje más alto corresponde al “crecimiento como persona” (89.5% si se suman las opciones de respuesta 4 y 5) seguido por “compromiso con la profesión docente” lo cual implica que los programas incidieron de manera importante en campos relacionados con los valores y las actitudes.

TABLA 18
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ROL DOCENTE

ASPECTOS	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD *				
	1	2	3	4	5
Responsabilidad de ser líder y orientador en la comunidad educativa	4.4	7.0	12.3	44.7	31.6
Compromiso con la profesión docente	3.4	4.3	6.9	25.9	59.5
Formación y proyección como ciudadano	3.5	1.8	14.0	38.6	42.5
Relaciones con los estudiantes	3.5	1.8	7.0	33.3	54.4
Crecimiento como persona ^{2.6}	0.9	7.0	21.1	68.4	

* Los porcentajes de han calculado tomando como base el total de menciones correspondientes a cada aspecto

En relación con los años de implementación de los PFPD se observa una tendencia general en cuanto a asignar un grado de influencia más alto a los diferentes aspectos a medida que pasan los años: las proporciones más altas se encuentran para los programas realizados en 1998.

Al preguntar de una manera abierta sobre el principal logro que la participación en el PFPD ha dejado en el campo profesional de la educación sobresale lo referido a la “relación con los estudiantes”, la “adquisición de elementos pedagógicos” y el “desarrollo de una disciplina específica” (ver Tabla 19). Nuevamente se presenta una tendencia a dar importancia a elementos que permiten un mejor desarrollo de la labor cotidiana del docente: la relación con los alumnos y el desarrollo de una disciplina ocurren, básicamente, en el aula de clase, en el entorno inmediato de la acción más corriente de la mayoría de los docentes. En este campo de las ganancias las menciones menos frecuentes corresponden a investigación y a la no obtención de beneficio alguno.

TABLA 19
PRINCIPAL LOGRO QUE HA DEJADO LA PARTICIPACIÓN EN EL PFPD EN CUANTO AL DESARROLLO COMO PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN

GANANCIA EN ESTOS CAMPOS	1996	1997	1998	PORCENTAJE TOTAL DE LAS RESPUESTAS
Relaciones con los estudiantes	8.6	25.9	15.3	18.9
Elementos pedagógicos	17.3	22.2	7.6	16.3
Desarrollo de una disciplina específica	26.0	5.5	23.0	15.5
Desarrollo profesional como educador	4.3	9.2	15.3	10.3
Visión amplia de la educación	8.6	5.5	10.2	7.7
Desarrollo personal, humano	4.3	9.2		5.1
Investigación	8.6	5.5	2.5	5.1
Adquisición de conceptos básicos	4.6	1.8		1.7
Ninguno	1.0		2.5	1.7
Otros		7.4	10.2	6.8
No responde	13.0	7.4	12.8	10.3
Respondientes	(23)	(54)	(39)	(116)

CAMBIO DE ACTITUD HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE

Cuando se indaga sobre el papel que juega el reconocimiento de créditos para los docentes se encuentra una tendencia bastante clara: lo más importante ha sido “obtener créditos y ganar en formación pedagógica”.

Según la información suministrada por los mismos participantes 94.9% de los PFPD llevados a cabo durante los tres años tomados como referencia condujo a créditos y por lo tanto, de una u otra manera éstos estuvieron presentes en los procesos de formación. Ante esta situación es importante observar que esa ganancia de créditos no se ha constituido en un elemento “per se” sino que está ligada a una ganancia pedagógica o personal o incluso no son importantes. La alternativa “obtener créditos independientemente de la calidad del proceso” fue seleccionada solo por 8.3% y 11.1% en 1996 y 1997. Nadie la seleccionó en 1998.

En una proporción entre 51% y 74% se afirma que el PFPD ha influido en la manera de concebir el papel que juega la asignación de créditos. Incluso los programas de 1997 con una proporción importante de respuestas no dan importancia a los créditos, señalan que en el 24% de los casos tal situación ha tenido influencia del PFPD que cursaron.

La situación relacionada con los créditos puede verse con optimismo por cuanto implica que visiones tradicionales como la de “feria del crédito” han cambiado o por lo menos están en proceso de cambiar lo cual podría considerarse como un gran avance de los PFPD.

CAMBIOS EN LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

Para analizar la posible influencia de la participación en los PFPD sobre el desarrollo institucional se requiere ver los datos desde dos ópticas. En primer lugar, en términos generales: todos los aspectos sobre desarrollo institucional contemplados en el cuestionario tienen algún grado de influencia del PFPD en el cual se participó (ver Tabla 20). El que presenta una influencia más baja es “representación de la institución en eventos”.

En segundo lugar, sobre el grado de influencia del PFPD en aspectos específicos la influencia más alta se presenta en la “propuesta de acciones de cambio para ámbitos específicos del trabajo institucional”, en la “participación en comités o grupos de trabajo en la institución” y en la “relación con otros educadores para el análisis de acciones específicas”. En estos tres campos se aprecia, básicamente, un trabajo orientado a la participación en grupos de trabajo que formulan propuestas o desarrollan acciones específicas para el mejoramiento de la institución. Esto puede interpretarse como una influencia que propicia un docente activo y que se preocupa por la labor escolar. Tal situación reflejaría el acierto de una afirmación bastante común en el medio educativo según la cual al docente que ha participado en procesos específicos de formación se le requiere, casi que se le reclama, una participación más activa. Y en este caso tal participación ha tenido influencia de la experiencia vivida en el PFPD.

Desde un ángulo más específico la influencia del PFPD en el desarrollo institucional puede verse de acuerdo con los años de ocurrencia de los programas según se presenta en la Tabla 21.

TABLA 20
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO INSTITUCIONAL

ASPECTOS	SIN INFLUENCIA	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD*				
		1	2	3	4	5
Participación en la formulación de políticas y orientaciones de la institución	20.0	3.8	3.8	15.2	41.9	15.2
Propuestas de acciones de cambio para ámbitos específicos del trabajo institucional	12.8	3.7	5.5	11.9	41.3	24.8
Participación en comités o grupos de trabajo de la institución	11.4	2.9	3.8	16.2	31.4	31.3
Relación con otros profesores o directivos para analizar situaciones específicas de tipo pedagógico o de áreas específicas	13.8	2.8	2.8	13.8	40.4	26.6
Desarrollo de la evaluación institucional	14.7	4.9	7.8	19.6	37.3	15.7
Representación de la institución en eventos	29.2	8.3	8.3	14.6	20.8	17.7

* Los porcentajes se han obtenido sobre el total de respuestas (diferente del número de respondientes) y excluyendo la no respuesta.

TABLA 21
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO INSTITUCIONAL

ASPECTOS	AÑO	SIN INFLUENCIA	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD					No RESPONDE
			1	2	3	4	5	
Participación en la formulación de políticas y orientaciones de la institución	1996	34.7	4.3	4.3	13.0	21.7	4.3	17.3
	1997	13.0	3.7		9.3	51.9	11.1	11.1
	1998	15.4	2.6	7.7	20.5	28.2	23.1	2.6
Propuestas de acciones de cambio para ámbitos específicos del trabajo institucional	1996	26.0		17.3	21.7	21.7	8.6	4.3
	1997	9.3	3.7	1.9	7.4	42.6	24.1	11.1
	1998	7.7	5.1	2.6	10.3	43.6	28.2	2.6
Participación en comités o grupos de trabajo de la institución	1996	17.3	8.6	13.0	26.0	8.6	8.6	17.3
	1997	7.4		1.9	11.1	40.7	33.3	5.6
	1998	10.3	2.6		12.8	23.1	41.0	10.3
Relación con otros profesores o directivos para analizar situaciones específicas de tipo pedagógico o de áreas específicas	1996	17.3	13.0	4.3	21.7	21.7	8.6	13.0
	1997	13.0			11.1	37.0	33.3	5.6
	1998	10.3		5.1	10.3	48.7	23.1	2.6
Desarrollo de la evaluación institucional	1996	26.0	8.6	17.3	17.3	8.6	8.6	13.0
	1997	13.0	3.7	1.9	11.1	37.0	18.5	14.8
	1998	5.1	2.6	7.7	25.6	41.0	10.3	7.7
Representación de la institución en eventos	1996	43.4	8.6	8.6	13.0	4.3	4.3	17.3
	1997	22.2	5.6	5.6	5.6	22.2	16.7	22.2
	1998	17.9	7.7	7.7	20.5	17.9	17.9	10.3

A partir de la información de la Tabla se puede afirmar que:

- En la columna “sin influencia” es clara la siguiente tendencia: en todos los aspectos considerados (con excepción de “participación en comités o grupos de trabajo de la institución”) en el transcurso de los programas de 1996 a 1998 hay una disminución progresiva de la “no influencia”. Quiere decir que con el paso de los años los diversos aspectos relacionados con el desarrollo institucional reciben una mayor influencia de los PFPD. Esto puede deberse, por ejemplo, a que los programas logran desarrollar una temática más amplia y estructurada y por lo tanto su influencia está presente, o a que la influencia de los programas va disminuyendo a medida que pasan los años: quienes participaron en los PFPD de 1996 tienen en este momento una influencia más limitada.
- Por otra parte, al mirar el grado de influencia a través de los años se constata una tendencia, aunque no muy definida, en el sentido que de 1996 a 1998 se va incrementando en cuatro de los seis aspectos considerados, la proporción dada al máximo grado de influencia “5”. Por ejemplo: en el aspecto “participación en comités o grupos de trabajo de la institución” el grado de influencia “5” tuvo una proporción de 8.6% en 1996, 33.3% en 1997 y 41.0% en 1998. Nuevamente se pueden plantear las dos posibilidades ya mencionadas: o los programas se han estructurado mejor y por lo tanto han tenido una visión más específica del papel de lo institucional, o la influencia ha disminuido con el curso de los años. Según los planteamientos realizados al analizar la estructura de los proyectos es más factible la primera posibilidad.

En cualquier caso es importante destacar que a pesar de que algunos programas (especialmente en 1997) giraban alrededor de lo institucional, en general los PFPD han encontrado un espacio importante para involucrar la visión de lo institucional.

CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO CONCEPTUAL

En la Tabla 22 se aprecian los datos relacionados con la manera como el desarrollo conceptual ha tenido influencia de los PFPD.

En primer lugar se debe resaltar que dos de los aspectos considerados “ampliación de los conceptos que fundamentan su trabajo” y “aplicación de los nuevos conceptos al ámbito de trabajo” tienen una presencia muy alta en el quehacer de los participantes, en tanto que otros como “participación en foros especializados” no tienen una presencia fuerte en ese quehacer. En general los datos de “no presencia en la labor educativa” de algunos aspectos relacionados con el desarrollo conceptual presentan proporciones que se pueden considerar como altas si se tiene en cuenta que uno de los principales campos de trabajo del docente está relacionado con la formación y el desarrollo de una sólida base conceptual.

TABLA 22
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL DESARROLLO CONCEPTUAL

ASPECTOS	NO PRESENCIA EN LA LABOR EDUCATIVA	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS ASPECTOS PRESENTES EN LA LABOR EDUCATIVA				
		1	2	3	4	5
Ampliación de los conceptos que fundamentan su trabajo	3.7	0.9	3.7	7.4	63.0	21.3
Aplicación de los nuevos conceptos a su ámbito de trabajo	4.5	0.9	3.6	12.7	48.2	30.0
Análisis de los conceptos con otros profesores en la institución	21.0	1.9	3.8	6.2	35.2	21.9
Análisis de los conceptos de una manera más amplia y fundamentada con los estudiantes	11.0	0.9	1.8	24.8	30.3	31.2
Participación en foros de discusión especializados	47.5	3.0	5.0	9.9	21.8	12.9
Acceso a la literatura especializada sobre la temática	20.4	0.9	7.4	11.1	40.7	19.4
Facilidad para escribir sobre los conceptos adquiridos	16.3	2.9	3.8	19.2	42.3	15.4

En relación con los aspectos que cada docente manifestó que estaban presentes en su labor educativa, el grado de influencia del PFPD puede mirarse así:

- La influencia más importante (teniendo en cuenta las calificaciones “4” y “5”) está en “ampliación de los conceptos que fundamentan el trabajo” lo cual implica que los participantes encontraron en los programas una base importante para apoyar los trabajos que llevan a cabo en la institución. Su esfera personal de actividad se ha visto fortalecida.
- Lo observado en el punto anterior contrasta con los porcentajes señalados para “Análisis de los conceptos de una manera más amplia y fundamentada con los estudiantes” que tienden a ser más bajos que en otros aspectos. Tal situación podría sugerir que, aunque se ha ganado en fundamentación, no se cuenta con los elementos suficientes, por ejemplo metodológicos, para compartir con los estudiantes desde un ángulo conceptual.
- Adicionalmente se puede afirmar que aspectos como el acceso a literatura especializada y posibilidades de escribir tienen una influencia no muy alta si se considera la importancia que se le ha dado en las políticas que orientan los PFPD.

Al hacer la pregunta abierta sobre cuál es el principal logro derivado del tratamiento de aspectos teóricos y conceptuales (Tabla 23) sobresale “el conocimiento de un área

disciplinar específica” y en menor proporción “desarrollo de estrategias de pensamiento y conocimiento”. De nuevo se resalta un aspecto que alude a lo particular, a lo aplicado: el principal logro se ubica en el campo de aquello que está más relacionado con la acción diaria del docente.

TABLA 23

PRINCIPAL LOGRO DERIVADO DE LA EXPERIENCIA DEL PFPD EN EL CAMPO DEL DESARROLLO CONCEPTUAL

LOGROS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
Mayor conocimiento en un área disciplinar específica	26.0	22.2	20.5	22.4
Desarrollo de estrategias de pensamiento y conocimiento	8.6	16.6	12.8	13.7
Aplicación en el campo de estrategias metodológicas	21.7	5.5	10.2	10.3
Mejoramiento en las concepciones pedagógicas	4.3	7.4	10.2	7.7
Contar con elementos para desarrollar mejor el trabajo	4.3	11.1	5.1	7.7
Desarrollo personal y humano	4.3	7.4	10.2	7.7
Responder a necesidades de los estudiantes		5.5	7.6	5.1
Discusión de aspectos conceptuales con otras personas. Conocer otros puntos de vista	4.3	1.8	5.1	3.4
Otros	4.3	3.7	7.6	5.1
No Respondientes	21.7	14.8	2.5	12.0
Respondientes	23	54	39	116

En términos generales se puede plantear que en el campo del desarrollo conceptual la mayor influencia de los PFPD se ubica en el apoyo que se brinda a la acción del docente en su ámbito inmediato de trabajo: fundamenta y amplía horizontes.

INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON LA METODOLOGÍA

Como se puede observar en la columna “Aspectos” de la Tabla 24, el concepto de metodología que se ha planteado es amplio. No se trata de acciones puntuales y precisas sino más bien de estrategias de trabajo que deben estar presentes en el desarrollo de la acción docente incluso superando el trabajo exclusivo del aula el cual se ha considerado, dentro de algunas miradas restrictivas, como el único lugar del desarrollo de lo metodológico.

En primer lugar se debe resaltar que el aspecto considerado como menos presente en la labor educativa es el relativo a la escritura de los avances metodológicos. Y en segundo

lugar el desarrollo de nuevas metodologías. Esto significaría que en el campo de lo metodológico los docentes que suministraron la información se preocupan más por aplicar que por crear.

TABLA 24
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON LO METODOLÓGICO

ASPECTOS	NO PRESENCIA EN LA LABOR EDUCATIVA	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS ASPECTOS PRESENTES EN LA LABOR EDUCATIVA				
		1	2	3	4	5
Cuenta con un repertorio amplio de metodologías para llevar a cabo el trabajo	13.0	2.8	3.7	14.8	45.4	20.4
Hace una elección fundamentada de metodologías pertinentes para trabajar temas específicos	13.2	0.9	7.5	15.1	39.6	23.6
Crea nuevas metodologías	19.6	2.8	0.9	19.6	34.6	22.4
Involucra a otros actores educativos (docentes, estudiantes) en la discusión sobre lo metodológico como forma de desarrollo de la pedagogía	17.6	1.9	6.5	21.3	34.3	18.5
Sistematiza por escrito los avances sobre lo metodológico alcanzados en el trabajo	26.2	2.8	9.3	15.9	31.8	14.0

Como una reiteración de esta última afirmación, en la Tabla 25 se observa que (sumando los porcentajes de los niveles de influencia “4” y “5”) los dos aspectos con una mayor influencia del PFPD son “contar con repertorio amplio de metodologías para llevar a cabo el trabajo” y “hacer una elección fundamentada de metodologías”. En otras palabras: para el docente es muy importante disponer de herramientas específicas de trabajo y los PFPD han tenido un buen grado de influencia en apoyar esa necesidad. De otra parte, los aspectos en los cuales han influido menos los programas son aquellos que los docentes consideran que tienen menor presencia en su quehacer.

El principal logro que los docentes consideraron como derivado de la experiencia de participación en el PFPD (Tabla 25) es el “uso de nuevas metodologías en áreas disciplinares específicas”. La proporción en que fue mencionado es muy alta (35.3%) si se lo compara con el segundo aspecto (“generar reflexión y mejoramiento pedagógico” 18.1%). Al tener en cuenta que estas respuestas provienen de una pregunta abierta se destaca aun más la tendencia ya advertida en cuanto a la importancia que el docente le da a este tipo de elementos. A la vez se destaca la baja proporción de respuestas a

aspectos como “propiciar la investigación” (3.4%) que a raíz de las propuestas hechas por varios programas a la luz de las políticas distritales de formación, se esperaría que tuviera un mayor número de menciones.

TABLA 25

PRINCIPAL LOGRO, EN EL CAMPO METODOLÓGICO DERIVADO DE LA EXPERIENCIA DEL PFPD

LOGROS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Diseños y uso de nuevas metodologías en áreas disciplinarias específicas	43.4	37.0	28.2	35.3
Generar reflexión y mejoramiento pedagógico	13.0	18.5	20.5	18.1
Respetar el ritmo de trabajo de los estudiantes, sus necesidades, su participación	8.6	11.1	17.9	12.9
Hacer un mejor uso de los recursos. Mayor planeación	8.6	12.9	15.3	12.9
Propiciar la investigación	8.6		5.1	3.4
Tener más fundamentos para el desarrollo del trabajo	4.3	3.7	2.5	3.4
Lograr mejorar resultados en el trabajo	4.3			0.8
Ninguno		7.4	2.5	4.3
Otro		1.8	2.5	1.7
No Respondientes	8.6	7.4	5.1	6.8
Respondientes	23	54	39	116

En relación con lo metodológico 21.5% de los participantes considera que se dejó de tratar algo importante lo cual los afecta, especialmente y con muy pocas menciones, en no contar con elementos que permitan trabajar en investigación o elaborar determinados materiales de apoyo pedagógico.

En conjunto, el aspecto que más sobresale en cuanto a lo metodológico es el apoyo importante que desde este campo se ha dado al trabajo específico que los docentes realizan en las instituciones: ya sea en el aula o en el desarrollo administrativo y académico.

INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON LA INTERACCIÓN DOCENTE ALUMNO

La mayor influencia de los programas en el campo de la interacción alumno docente (Tabla 26) se encuentra (sumando las alternativas de influencia “4” y “5”) en “Implementar nuevas pautas de interacción en el trabajo cotidiano” lo cual implica, de nuevo, que para los participantes ha resultado de la mayor importancia el contar con elementos

que renueven la relación cotidiana con los estudiantes. Aunque la diferencia de proporción para este aspecto no es muy fuerte en relación con los otros dos tomados en consideración, en cualquier caso se resalta la importancia del trabajo específico.

TABLA 26
INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS
CON LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO

ASPECTOS	GRADO DE INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS ASPECTOS PRESENTES EN LA LABOR EDUCATIVA				
	1	2	3	4	5
Definir roles alternativos para el maestro	2.9	8.7	16.3	52.9	19.2
Definir roles alternativos para el alumno	1.9	8.7	15.5	47.6	26.2
Implementar nuevas pautas de interacción en el trabajo cotidiano	1.8	4.5	14.3	48.2	31.3

Al hacer el análisis por años y si se tienen en cuenta los mayores grados de influencia (“4” y “5”) se observa en los tres aspectos considerados una tendencia a encontrar mayores proporciones a medida que se recorren los datos desde 1996 hacia 1998. Significa que los programas de los años más recientes han tenido una mayor influencia en cuanto a cambios en las relaciones de docentes y estudiantes.

En este campo de la interacción docente estudiante el principal logro, desde el punto de vista de los docentes, derivado de la participación en el PFPD es lograr “más participación del alumno” seguido de “mejor aprendizaje de los estudiantes” y “mejoramiento de las relaciones educador - alumno” (Tabla 27). Estos tres aspectos indican que algunos de los beneficios derivados de la participación en el programa apuntan, básicamente, a la persona del alumno más que a los saberes, las metodologías de trabajo o al docente como tal. Esta situación se plantea como muy importante pues en último término el alumno es el centro del trabajo educativo.

Al indagar sobre el principal aprendizaje de los alumnos derivado de la participación de los docentes en el PFPD, sobresalen el “cambio y desarrollo de actitudes de autonomía y motivación”, “desarrollo de estrategias cognitivas y de pensamiento” y “desarrollo de mejores formas de trabajo”, aspectos que en general se relacionan con posibilidades distintas de desempeño del alumno. Todo lo que este gane en autonomía o mejores posibilidades de conocimiento debe ser bienvenido, en especial, si son los mismos docentes quienes lo reconocen. Estos aprendizajes se refieren a cambios o mejoras no puntuales sino más bien amplias y que pueden cubrir un espectro de acción que va más allá de la vida escolar propiamente dicha.

TABLA 27
PRINCIPAL LOGRO DE LOS PARTICIPANTES EN EL CAMPO DE LA INTERACCIÓN EDUCADOR-ALUMNO, DERIVADO DE LA EXPERIENCIA DEL PFPD

LOGROS	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Mas participación del alumno	26.0	12.9	48.7	19.8
Mejor aprendizaje de los estudiantes, nuevas formas de trabajo	17.3	31.4	2.5	18.9
Mejorar las relaciones educador-alumno	8.6	12.9	48.7	16.3
Desarrollar nuevas formas de trabajo	26.0	7.4	15.3	13.7
Intercambio de saberes y experiencias		14.8	7.6	9.4
Lograr mejores desarrollos en áreas disciplinarias específicas	13.0	1.8	2.5	4.3
Conocer mejor los avances de los estudiantes		3.7	2.5	2.5
Otro	4.3	1.8	7.6	4.3
No Respondientes	4.3	11.1	10.2	9.4
Respondientes	23	54	39	116

La mayoría de los respondientes considera que los tópicos tratados acerca de la relación docente estudiante fueron suficientes. Quienes creen que no fue así plantean que se ven afectados, especialmente, en las relaciones a desarrollar en el momento del acto de enseñanza.

En términos generales lo que más sobresale, como derivado de la participación en el PFPD en el campo de la interacción docente-estudiante se relaciona con los cambios en el comportamiento del estudiante en cuanto a lograr mejores habilidades de pensamiento y desarrollo personal que sobrepasan la visión tradicional que considera al estudiante como un actor importante en el campo de los contenidos de asignaturas específicas.

IMPACTOS DE ORDEN GENERAL DE LOS PFPD⁷

Con el propósito de obtener una visión general sobre los aspectos de mayor y menor impacto, se indagó a los participantes en los PFPD, a través de preguntas abiertas, de tal

⁷ Es necesario advertir que la indagación sobre este aspecto y los que se analizan a continuación se hizo a través de preguntas abiertas en las cuales se presentó un nivel de "no respuesta" apreciable hecho que incide en el análisis de los diferentes aspectos considerados de aquí en adelante.

manera que pudieran expresarse sobre los aspectos que a bien tuvieran. A continuación los resultados de esta indagación.

ASPECTOS DE MAYOR IMPACTO Y LA RAZÓN DE SU ESCOGENCIA

Los participantes consideran (Tabla 28) que los dos campos de mayor impacto derivados de la participación en los PFPD son, en su orden, el metodológico y el conceptual. Esta apreciación es coherente con lo analizado previamente en los tópicos particulares relacionados con los PFPD. En menor proporción se hizo mención al rol docente y la interacción docente alumno.

Al hacer el análisis por años se destaca que lo metodológico resulta de particular importancia para quienes participaron en los programas de 1996: 52.1% de las menciones de ese año hacen referencia a este campo. El campo conceptual resultó importante para quienes participaron en los programas de 1997. Los vinculados a los programas en 1998 consideran igualmente importantes el campo metodológico y el de la interacción docente alumno.

TABLA 28
ASPECTO QUE MÁS INFLUYE EN LA ACCIÓN EDUCATIVA ACTUAL
A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PFPD

RESPUESTAS UBICADAS EN EL SIGUIENTE CAMPO	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJ TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Metodológico	52.1	9.2	20.5	21.5
Conceptual	13.0	25.9	17.9	20.6
Rol docente (incluye el docente como persona)	4.3	20.3	12.8	14.6
Interacción docente-alumno		9.2	20.5	11.2
Discusión académica. Capacitación	13.0	5.5	2.5	6.0
Desarrollo institucional		1.8		0.8
Ninguno		9.2		4.3
Otros	4.3	1.8	17.9	7.7
No responde	13.0	16.6	7.6	12.9
Respondientes	23	54	39	116

De acuerdo con la información de la Tabla 29, los participantes estiman que las principales razones para haber hecho la selección ya mencionada han sido las de facilitar el desarrollo de la enseñanza desde el ángulo metodológico y lograr un mejor desarrollo del estudiante en lo académico. Estas razones indican que los docentes perciben un

beneficio principal en lo que debe hacer todos los días: la enseñanza y los métodos para llevarla a cabo. Y es interesante observar que al mencionar las razones no aparece como una de ellas el enriquecimiento en el campo conceptual lo cual corrobora, una vez más, la importancia dada al campo del actuar basado en una metodología.

TABLA 29

RAZONES PARA HABER DETERMINADO UN ASPECTO COMO DE MÁS INFLUENCIA A RAÍZ DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PFPD

RAZONES	PORCENTAJE DE RESPUESTAS PARA CADA AÑO			PORCENTAJE TOTAL MUESTRA
	1996	1997	1998	
Facilita el desarrollo de la enseñanza en el campo metodológico	26.0	11.1	23.0	18.1
Mejor desarrollo del estudiante en el campo académico	17.3	11.1	5.1	10.3
Facilita el desarrollo de la enseñanza en el campo conceptual	13.0	11.1	2.5	8.6
Enriquece el mundo del maestro en el campo profesional		9.2	12.8	8.6
Mejor desarrollo del estudiante en el campo personal		7.4	15.3	8.6
Facilita el desarrollo de la acción educativa	4.3	3.7		2.5
Mejorar la relación docente-alumno	4.3		2.5	1.7
Enriquece el mundo del maestro en el campo personal			2.5	0.8
Ninguno		3.7		1.7
Otros	8.6	12.9	10.2	11.2
No responde	26.0	29.6	25.6	27.5
Respondientes	23	54	39	116

ASPECTOS DE MENOR IMPACTO Y LA RAZÓN DE SU ESCOGENCIA

Al indagar por el campo de menor impacto a raíz de la participación en el PFPD la respuesta mayoritaria es "ninguno" lo cual significa que los participantes no encuentran un campo que de manera específica pueda considerarse de bajo impacto. En segundo lugar aparece como campo de bajo impacto la metodología y es curioso anotarlo pues para la mayoría, como ya se analizó, figura como el elemento más importante.

El análisis por años deja ver que la manifestación de bajo impacto expresada en ninguno tiene la proporción más alta en quienes participaron en los programas de 1997 y la más baja en los programas de 1996. Y en términos de la metodología las proporciones de respuesta se expresan de manera similar.

Las razones para haber determinado un bajo impacto específico se expresan, básicamente, en la no existencia de un interés personal o institucional para desarrollar acciones en determinados ámbitos, lo cual es coincidente con lo señalado a través de varios de los análisis particulares previos.

EXPECTATIVAS NO SATISFECHAS POR EL PFPD

Los participantes en los programas encuentran que en general sus expectativas fueron satisfechas, razón por la cual el mayor número de menciones se refiere a “ninguna” presentando la proporción más alta en quienes participaron en los programas de 1996. En segundo lugar, y con una apreciable diferencia, se ubica “no dar continuidad al programa y a lo desarrollado en él” lo cual puede interpretarse bien sea como una búsqueda de acciones de formación continuadas o como una limitación para generar espacios de autocapacitación pues lo que se busca es el programa formal ofrecido por las entidades educativas que operan como agentes externos. Sin embargo, y dentro del contexto general del estudio, es más plausible la primera interpretación. Por último es importante destacar que, aunque no con muchas menciones, se hace referencia a “no trabajar en grupos de investigación” lo cual representaría para algunos de los participantes una posibilidad importante.

LOGROS OBTENIDOS Y QUE NO SE ESPERABAN

La mención más alta en este ámbito corresponde a “ninguno” lo cual significa que se obtuvo lo que se esperaba. En segundo lugar aparece “tener más claridad sobre el trabajo en la institución” con una mayor frecuencia de parte de quienes participaron en los programas de 1997. Igualmente sobresalen el enriquecimiento del campo pedagógico y lo metodológico. Aunque se supone que estos son componentes básicos de todo PFPD, posiblemente no era claro para algunos participantes.

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL DESARROLLO DE LOS PFPD

La principal recomendación alude a “dar continuidad a los programas” lo cual se corresponde con lo ya dicho sobre expectativas no satisfechas. Una segunda sugerencia (con muy pocas menciones) apunta a “mejorar la metodología de desarrollo de los programas” aspecto que no se había mencionado anteriormente. En tercer lugar se plantea “lograr el compromiso de las instituciones” como referencia a lo ya dicho sobre el poco interés que ellas tienen para apoyar las acciones derivadas de los PFPD.

APRECIACIONES DE CARÁCTER GENERAL

En relación con la cualificación del saber disciplinar o pedagógico del magisterio el principal impacto de los PFPD consiste en la ampliación del campo conceptual que fundamenta el desarrollo de la acción docente. La participación en los PFPD aporta elementos para comprender mejor el panorama de desenvolvimiento de la actividad educativa.

En cuanto a la conformación de comunidades académicas no se aprecia un claro impacto en un aspecto específico. En general, aunque el PFPD pudo generar cambios en ciertos aspectos, tales cambios no aparecen como sobresalientes: puede haber un inicio de investigación o de publicaciones pero no es algo que pueda considerarse como de amplia repercusión en la acción docente.

Sobre el cambio o autoafirmación en el rol docente hay un impacto que se pudiera catalogar como apreciable en cuanto que se influyó en aportar a los docentes un mayor sentido sobre su papel como docentes y como personas. El PFPD contribuyó a poner de presente o renovar estos elementos propios del ser de los agentes educativos.

En el cambio de actitud hacia la formación docente se aprecia un impacto en el sentido de ayudar a modificar el papel que juegan los créditos como elementos asociados a los procesos de formación. La actitud del docente ya no está tan asociada a un esquema de acción - recompensa sino que permite otras ganancias como los aportes en el campo pedagógico.

En el campo de la práctica institucional parece generarse, aunque de manera muy tímida todavía, un interés por una mayor participación en los asuntos atinentes a los diversos escenarios de este ámbito. La participación en el PFPD ha facilitado, a la vez, algún grado de participación en grupos de trabajo o una mejor relación con otros docentes.

En lo relacionado con la práctica docente, sin lugar a dudas, se presenta, en el conjunto de toda la evaluación, el impacto más importante: en el campo del desarrollo metodológico. Con mucha fuerza los docentes dan importancia a lo que han ganado en las formas de aproximación y trabajo de sus respectivas disciplinas y para la interacción con los estudiantes. De esta manera sienten que se ha alimentado su principal espacio de trabajo.

Y dentro del impacto general es necesario resaltar que los docentes ven esta oportunidad de formación como una posibilidad interesante, que vale la pena, que, posiblemente, es distinta a otros espacios de formación en los cuales han tenido la oportunidad de participar.



CAPÍTULO TERCERO

IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOS DIRECTORES Y/O COORDINADORES



En el presente capítulo se analizan las opiniones que sobre la influencia del PFPD tienen los rectores y/o coordinadores⁸ de las instituciones a las cuales están vinculados los participantes en los programas.

En total se obtuvo información de 38 directivos distribuidos de la siguiente manera por años: 1996, 7 directivos; 1997, 18 directivos; 1998, 13 directivos

El mayor número de directivos tiene una vinculación de entre 4 y 10 años en la institución y así mismo la mayoría ha permanecido entre 4 y 10 años en el puesto actual lo cual supondría que tienen un conocimiento a fondo de la realidad sobre la cual se indagó. Sin embargo, únicamente 24 (63.1%) manifestaron tener un conocimiento en profundidad o de carácter general sobre los PFPD en los cuales participaron los docentes adscritos a sus instituciones. Los demás únicamente conocían algunos elementos aislados o carecían por completo de información, razón por la cual no se les aplicó el cuestionario previamente diseñado. Un primer aspecto que llama la atención es que un poco más de 35% de los directivos no conocen con cierto fundamento las acciones de formación en las cuales participan sus profesores.

⁸ De aquí en adelante se utilizará la denominación genérica "directivos" para referirse tanto a los directores (rectores) como a los coordinadores académicos que suministraron información sobre el impacto de los programas en el o los docentes de sus instituciones.

INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS EDUCATIVOS BÁSICOS



En la Tabla 30 se encuentran los diversos aspectos educativos básicos sobre los cuales se indagó a los directivos acerca, en primer lugar, de la aplicación de cada aspecto en la vida escolar del docente al cual se hacía referencia y, en segundo lugar, de la influencia del PFPD en los aspectos que eran aplicados por los docentes. De esta información se colige que los aspectos contemplados, en su gran mayoría, son tenidos en cuenta por los docentes en su práctica educativa. Y en cuanto a la influencia del PFPD en los aspectos considerados la gran mayoría coincide en calificarlos con “4” (en una escala de influencia máxima hasta “5”). Tal vez el único aspecto que presenta una tendencia (aunque no muy notoria) a calificaciones menos altas en cuanto a influencia es “gestión de la realidad escolar”. Son muy pocas las menciones relacionadas con “no saber” el grado de influencia. Lo anterior significa que los directivos miran como positiva la influencia de los programas en el la acción cotidiana de los docentes en las instituciones.

TABLA 30

INFLUENCIA DEL PFPD EN DIVERSOS ASPECTOS RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD EDUCATIVA EN OPINIÓN DE RECTORES Y/O COORDINADORES

ASPECTO		APLICACIÓN			INFLUENCIA DEL PFPD					NS
		SI	NO	NS	1	2	3	4	5	
Desarrollo de nuevos planteamientos curriculares de la institución.	1996	2	1	1				1		
	1997	9		1			1	2	5	1
	1998	10					3	5	1	1
Metodología para planear y desarrollar el trabajo con los estudiantes.	1996	3		1			1	2		
	1997	10						3	6	1
	1998	10					1	7	1	1
Participación de los estudiantes en el proceso educativo.	1996	3	1			1		2		
	1997	10						5	4	1
	1998	10						7	2	1
Evaluación del proceso educativo institucional.	1996	1	1	2				1		
	1996	1	1	2				1		
	1998	9	1					5	3	1
Gestión de la realidad escolar.	1996	3		1	1			1	1	
	1997	8	1	1				2	3	3
	1998	8	2					1	4	2
Desarrollo de acciones relacionadas con innovación e investigación.	1996	3		1	1			2		
	1997	10						1	4	4
	1998	10						2	6	1
	1996								1	1
Lidera actividad de su área.	1997	1							1	
Manejo de la comunicación	1998		1							

Se solicitó a los directivos que teniendo como referencia los aspectos mencionados escogieran aquel que creían tenía más influencia del PFPD y manifestaran de qué manera ese aspecto repercutía en la acción institucional. El aspecto más seleccionado fue “metodologías para planear y desarrollar el trabajo con los estudiantes” lo cual es coincidente con lo afirmado por los participantes. Ahora, en cuanto a la repercusión de este tópico sobresale lo atinente a las relaciones con los estudiantes: mayor participación, integración, motivación. Y repercusiones similares a estas se encuentran al referirse a asuntos como gestión escolar o manejo de la comunicación. Significa que en opinión de los directivos el principal impacto de los programas, en estos campos, se proyecta en los estudiantes.

Los aspectos menos escogidos fueron los relativos a “desarrollo de acciones relacionadas con investigación e innovación” y “manejo de la comunicación” lo cual coincide con lo expresado por los participantes.

LOGROS DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN



Sobre los principales logros que a juicio de los directivos se derivan de los grupos de investigación organizados por los docentes, lo primero que aparece es el bajo número de logros mencionados lo cual indica, por una parte, que las acciones de investigación han sido escasas y, por otra parte, que la apreciación sobre el tipo de logros es aún mas restringida. En segundo lugar se debe dar atención al tipo de logros resaltado: en general se refieren a aspectos puntuales relacionados con las disciplinas que trabajan los docentes o con algunos tópicos del orden institucional. En sentido estricto, y según lo planteado por las políticas que orientan los programas, no se trata de logros relacionados con la producción de conocimientos. Más bien, y es similar a lo expresado por los participantes, se trata de aplicaciones metodológicas que contribuyen a realizar mejor las acciones cotidianas. Esta clase de expresiones puede significar que no es claro el concepto que se maneja de investigación y que por lo tanto a lo “investigativo” se le asignan logros que realmente están vinculados con otras áreas.

En cuanto a los grupos de discusión académica los logros se expresan a un nivel más general y tienen que ver, especialmente, con la promoción de debates y la participación en eventos. Es interesante notar que no se hizo referencia a logros de los programas desarrollados en 1996. En el caso de los eventos, aunque las menciones son pocas, es más claro el papel que cumplen en la institución: pareciera que tienen más cabida o se encuentran más ligados a su devenir.

INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ROL DOCENTE



Los directivos, en su gran mayoría, piensan que la influencia del PFPD en aspectos relacionados con el rol docente es alta excepción hecha de “la responsabilidad de ser líder” que presenta más calificaciones bajas. Lo anterior significa que, según los directivos, los programas han tenido una influencia importante en el rol desempeñado por los docentes.

INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS REFERIDOS A LA LABOR INSTITUCIONAL



Posiblemente el campo de los aspectos relacionados con la labor institucional es el que más puede ser observado por los directivos y por lo tanto en el que más razón pueden dar sobre la eventual influencia del PFPD. La influencia para aspectos tales como: “participación en la formulación de políticas institucionales”, “participación en grupos de trabajo”, “relación con otros profesores o directivos para analizar situaciones específicas de tipo pedagógico o disciplinar”, tiende a ser alta lo cual indica que a raíz de la participación en el PFPD los docentes hacen aportes a los diversos campos de la labor institucional. Únicamente se presenta una muy leve tendencia a menor grado de influencia en “participación en la formulación de las políticas y orientaciones de la institución” y “desarrollo de la evaluación institucional”.

PRINCIPAL INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS DOCENTES



En el instrumento aplicado a los directivos se les indagó por medio de pregunta abierta una opinión de carácter general sobre la influencia del PFPD en los docentes. La lectura de las respuestas emitidas permite afirmar que se hizo un número similar de menciones a los aspectos relativos a cambios metodológicos, trabajar en equipo y lograr un mayor compromiso, y proponer cambios. En cuanto a diferencias por años es claro que hay una mayor diversidad de logros al hacer referencia a quienes participaron en los programas desarrollados en 1997. Y aunque dentro de los tópicos mencionados se encuentra lo metodológico, en contraposición con otras respuestas éste no aparece como el único sobresaliente. En general se puede afirmar que según los directivos el principal impacto de los PFPD se ubica en un desarrollo más proactivo de la acción docente: mayor colaboración, mayor compromiso.

PRINCIPAL APRENDIZAJE LOGRADO POR LOS ESTUDIANTES POR INFLUENCIA DEL PFPD



Sobre los aprendizajes o beneficios logrados por los estudiantes los directores destacaron que la motivación y el interés que se ha despertado en los estudiantes en torno a los papeles que deben cumplir en el ámbito educativo se constituye en el principal impacto a este nivel. Los estudiantes aprenden de manera más dinámica, se estimula su participación, miran con más gusto las materias. Es interesante observar que estos resultados coinciden con lo expresado por los participantes quienes señalaron como principales logros en este campo la autonomía, el desarrollo de estrategias cognitivas y las mejores formas de trabajo. Y esto, a la vez, resalta que un ámbito importante de influencia de los PFPD es el del trabajo con las disciplinas en el cual, por supuesto, está involucrado el estudiante.

PRINCIPALES CAMPOS DE PROYECCIÓN DE LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS



Al indagar a los directivos sobre cuáles son los campos del desarrollo institucional en los cuales más se proyectan los aprendizajes de los docentes es muy claro que en “desarrollo de metodologías de trabajo” y “consolidación de concepciones pedagógicas o disciplinares” se presenta la mayor proyección. Estos datos son coincidentes con lo expresado por los participantes. En tercer lugar se encuentra “relación con los estudiantes”. Y el campo de menor proyección es el relativo al desarrollo de la institución educativa.

Nuevamente, como una confirmación de lo trabajado a partir de otros medios, se resalta la importancia de lo metodológico como principal aporte de la participación en los PFPD.

APRECIACIÓN GENERAL



La información aportada por los directivos se orienta a señalar la importancia de la influencia de los PFPD en el campo metodológico y en la consolidación de algunas concepciones pedagógicas y disciplinares. Aunque no todos los directivos conocen a fondo los procesos de formación de sus profesores y si lo conocen no opinan en todos los aspectos tomados como referencia, es interesante observar que hay correspondencia con lo expresado por los participantes.

CAPÍTULO CUARTO

IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOS ESTUDIANTES



En este capítulo se analiza la información suministrada por los estudiantes de los participantes en los PFPD. La selección de los estudiantes se realizó de acuerdo con los criterios expuestos en la sección correspondiente a metodología.

A partir de una caracterización de los informantes se analizan los diversos tópicos objeto de estudio clasificando los datos para el nivel de educación básica primaria, por una parte, y para el nivel de educación básica secundaria y media vocacional por otra parte.

IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA



Sobre un total de 404 estudiantes 70% corresponde a básica secundaria y media, y 55% son mujeres. Esta distribución, por la manera como fueron seleccionados los estudiantes, resulta similar, en términos proporcionales, a la de los participantes.

ANÁLISIS DE TÓPICOS ESPECÍFICOS



Al revisar la información proporcionada por los estudiantes se aprecia, en primer lugar, que las alternativas de respuesta planteadas en los instrumentos y que pueden ser consideradas como “óptimas”, fueron seleccionadas por la gran mayoría. Por ejemplo: al indagar sobre “los métodos del profesor para enseñar” se daban tres alternativas de respuesta: “son bastante variados”, “son poco variados” y “son los mismos siempre”. La

gran mayoría de los respondientes escogió la alternativa “son bastante variados”. Algo similar ocurrió con los demás tópicos. En la Tabla 31 se pueden observar los porcentajes de respuesta dados a las alternativas “óptimas” que van desde 75.5% hasta 99.0% que pueden considerarse como altos. Las otras alternativas planteadas en el instrumento prácticamente no se escogieron o los porcentajes de escogencia fueron muy bajos.

TABLA 31
PORCENTAJES MÁS ALTOS DADOS A LOS DIVERSOS TÓPICOS ESPECÍFICOS

ÁREA	TÓPICO ESPECÍFICO	PORCENTAJE DE LA OPCIÓN CONSIDERADA COMO MEJOR
Metodología	Grado de facilidad para aprender la materia	96.0
	Métodos usados por el profesor	77.7
	Uso de métodos para evaluar	77.2
	Forma de enseñar la materia	75.5
Rol docente	Agrado del profesor con la materia que enseña	99.0
	Calidad del profesor	89.1
Campo pedagógico y disciplinar	Dominio del profesor en su materia	98.8
Relación profesor estudiante	Interés del profesor en el aprendizaje de lo estudiantes	95.8

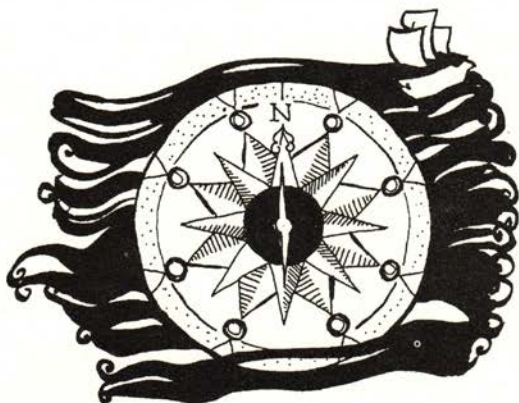
En términos generales estos datos significan que los estudiantes tienen una opinión muy positiva de la acción desarrollada por sus profesores quienes participaron en los PFPD. Sobresalen porcentajes como los correspondientes al agrado del profesor para enseñar la materia o el dominio del profesor en su materia. En general no hay diferencias amplias entre las opiniones dadas por los estudiantes de la básica primaria y los de la básica secundaria y la media vocacional. Hay una ligera tendencia a que en las alternativas consideradas como “óptimas” se dé un porcentaje más alto para el grupo de la básica primaria.

No es posible establecer una relación causal entre la participación en los PFPD y la opinión positiva que los estudiantes tienen de sus docentes. Sin embargo, si estos datos se cotejan con lo expresado tanto por los participantes como por los directivos, se encuentra que hay coincidencia en resaltar los mismos aspectos: el desarrollo metodológico, las fortalezas disciplinares y pedagógicas.

En cualquier caso resulta muy interesante que en el campo general de la vinculación entre docentes y estudiantes se aprecia un panorama positivo en el cual puede haber una influencia de los PFPD.

CAPÍTULO QUINTO

CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES



Las reflexiones que se presentan en este capítulo pretenden ser tanto un complemento como una superación de las conclusiones particulares enunciadas en cada uno de los capítulos precedentes. Complementan en el sentido de aportar reflexiones un tanto más amplias sobre determinados tópicos y superan por cuanto se plantean desde una perspectiva más general.

CONCLUSIONES GENERALES



El impacto específico mas sobresaliente de los PFPD desarrollados entre 1996 y 1998 se ubica en el campo del desarrollo metodológico.

Los programas han incidido de manera positiva en ayudar a que los participantes mejoren los fundamentos y las estrategias de trabajo en su área de desempeño en las instituciones. Siendo que la mayoría de los participantes realizan su actividad en el ámbito del aula, esto quiere decir que es el trabajo disciplinar (sobre asignaturas concretas) el que más se ve beneficiado a raíz de la participación en los PFPD.

Un segundo campo general de impacto tiene que ver con las ganancias en cuanto a fundamentación conceptual.

Este impacto, que es menos puntual y si se quiere más difuso que el anterior, puede verse desde dos perspectivas. En primer lugar, en el campo disciplinar se adquirieron conceptos que ayudaron a entender con mayor profundidad, a actualizar, la especialidad de los participantes: quien trabaja en matemáticas adquirió elementos para comprender mejor el sentido del pensamiento matemático. Y lo mismo ocurrió con otras áreas. En

segundo lugar, y esto podría ubicarse en un campo más amplio, los participantes ganaron en cuanto a visión educativa desde un ángulo conceptual. En otras palabras, en mayor o menor medida, se ganó en la mirada pedagógica: se entiende un poco más el por qué y el para qué de la escuela, el sentido de la educación y de la acción docente. Pareciera extraño que los licenciados pudieran sacar ventaja en este terreno pero no es exagerado admitir que por medio del PFPD, o bien adquirieron elementos de reflexión pedagógica que antes no tenían (por una deficiente formación en el pregrado, por ejemplo), o bien mejoraron y actualizaron un bagaje con el cual ya contaban. En último término se puede afirmar que los docentes encontraron ciertos elementos para, desde el ángulo conceptual, entender mejor lo que hacen.

Tratando de dimensionar la amplitud del impacto observado en estos dos campos es claro que tal amplitud posiblemente no es la deseada, la óptima. Sin embargo, y en especial en el campo de lo metodológico, se alcanza un nivel importante. En términos de la escala de clasificación empleada (de "1" a "5") para estimar la influencia de los diversos tópicos considerados sobre lo metodológico, se puede asignar una calificación de cuatro en tanto que para el campo conceptual se podría considerar un tres. Estas dos valoraciones dan una idea general de la amplitud o profundidad del impacto observado.

Los anteriores son los dos impactos de más clara aparición en los participantes de los programas analizados. Sin embargo, hay otra serie de elementos que, así no estén ubicados en primera línea, hacen presencia, posiblemente débil, en el campo de impacto de los programas. En este punto hay una obligada referencia a aquellos aspectos de tipo conceptual y práctico planteados desde la política que orienta los PFPD y que, de una u otra manera, con mayor o menor énfasis, con uno u otro significado o interpretación, tuvieron ocurrencia en el desarrollo de los programas. En particular, aspectos como la investigación, la innovación, la organización de eventos, la posibilidad de escribir y publicar, etc., aunque con un impacto muy limitado, se contemplaron en los PFPD y, sin duda, contribuyeron a abrir espacios, así sea restringidos, para iniciar un fortalecimiento de la labor del docente. De cierta manera se puede afirmar que estos aspectos contribuyen a conformar un "telón de fondo", un cierto marco de referencia para el desempeño de los maestros.

Dentro de este mismo orden de ideas es preciso destacar, también como un elemento de impacto, que los participantes reconocen la experiencia de los PFPD como positiva, como algo que vale la pena. Opiniones en el sentido de la poca utilidad de estos espacios o la no obtención de beneficio alguno, prácticamente no aparecieron. Los programas se presentan como experiencias interesantes y en tal sentido las toman los participantes, sin reparar en la calidad misma del desarrollo de los programas. Los PFPD, entonces, han generado nuevas expectativas ante los procesos de formación.

Y los impactos mencionados (más fuertes o más débiles) pueden presentar diferencias debidas a variados factores que tienen ocurrencia en el contexto de comprensión y

desarrollo de los programas. Sobre tales factores, que están estrechamente interrelacionados, se discute a continuación.

EL SER MAESTRO

Sin caer en el peligro de la exageración es posible afirmar que los maestros viven en un ámbito específico para el ejercicio de su profesión. Por las características de sus procesos de formación, por las peculiaridades de los ambientes sociales e institucionales en los cuales actúan, los docentes se identifican a través de algunas pautas de comportamiento que no siempre son fáciles de comprender o de cambiar. Desde un ángulo académico - profesional los maestros ejercen un rol basado en el "hacer". En muchos casos el activismo es casi que una condición esencial para llevar a cabo la tarea de enseñanza. Los docentes no escriben, no investigan, no tienen como regla la discusión académica. Por eso cuando se plantea un programa de formación que trata de vincularlo a una acción académica más profunda, más sistemática, no puede esperarse que ocurran cambios de un momento a otro, ni siquiera en el transcurso de un año. Al indagar a los docentes por los causas de la falta de vinculación a una u otra actividad fue común obtener respuestas tales como "no tener tiempo disponible" o "no contar con información sobre...", argumentos que reflejan, en alguna medida, la situación que viven frente a aspectos que, como la investigación por ejemplo, puede presentarse como novedosos. En último término lo que está en juego es la posibilidad de cambio, de afectar elementos culturales muy arraigados. La pregunta que surge es si el PFPD, de la manera como está concebido y ejecutado, puede llegar a producir transformaciones en la persona o en los grupos de docentes. De ahí que resulte muy limitado el impacto en algunas áreas como la investigación, la organización de grupos de discusión académica, la producción de escritos y las publicaciones.

Desde otro ángulo puede plantearse que el docente mira con satisfacción y optimismo las oportunidades de formación que se le ofrecen, las acepta, participa en ellas, y en cuanto le es posible, saca provecho. Sin embargo, él no puede despojarse de ciertos elementos de su cultura que "filtran" los procesos vividos en un PFPD. Sin lugar a dudas la actualización metodológica en un área disciplinar que va reforzar su trabajo de aula le es más significativa (como evidentemente se observó) que un trabajo que se proponga para investigar.

Por lo tanto aquí entran juego dos elementos que deben buscar un equilibrio la mayoría de veces difícil de lograr. Por una parte, la comprensión de las necesidades reales del docente a partir del marco cultural en el cual actúa y, por otra parte, los significados y las estrategias que se proponen desde la oferta de formación. Surge la pregunta: ¿Cómo entender y como entrar con sentido en el mundo de vivencias y expectativas de formación del maestro? A partir de lo analizado en esta evaluación de impacto es necesario enfatizar en la necesidad de mirar más el mundo del maestro y plantear acciones de capacitación que sean realmente posibles de afectar, en el largo plazo, ese mundo.

LAS CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES

El desarrollo de la acción docente se enmarca en la institución. En gran medida el tipo de trabajo del maestro va a depender de un ambiente, de una "cultura" que se vive en la institución.

La escuela se caracteriza por ser un espacio excesivamente programado alrededor de unas tareas tradicionalmente reconocidas y aceptadas. La escuela "debe hacer...". Lo que no se encuentre dentro de ese marco ya reconocido, muchas veces resulta de difícil aceptación. Por ejemplo: el desarrollo investigativo es algo nuevo para la escuela y de alguna manera puede decirse lo mismo del desarrollo de procesos de escritura y de ciertos estilos de discusión académica.

El docente que se involucra en un PFPD entra, en mayor o menor medida, en un mundo de visión educativa en el cual comienza a lidiar con tópicos que pueden ser más o menos novedosos pero que en cualquier caso le van a plantear alternativas al trabajo que siempre ha realizado. Y ante esta perspectiva se producen tensiones que se resuelven, generalmente, en favor de las acciones tradicionales de la escuela y en contra de las alternativas. Posiblemente por estas razones (y descontando por ahora la oferta de los PFPD que se analizará más adelante) la investigación u otros de los tópicos ya mencionados no han logrado un nivel de impacto mínimo en la acción de quienes han participado en los programas.

Tal situación puede verse en dos niveles. En primer lugar, el docente como persona, como agente educativo. El PFPD no logra romper, con mucha fuerza, toda la cultura del docente para abrirla a un espacio más amplio y más diverso. El maestro sigue vinculado con mucha energía e interés, lo cual es legítimo, a su ámbito tradicional: el aula o los espacios de dirección y gestión. Lo que alimenta ese ámbito es recibido, analizado y practicado con convicción porque, al fin y al cabo, le permite un mejor desempeño en lo que más hace. Lo que no tenga esa vinculación tan directa (por lo menos en una primera mirada) puede esperar y hasta relegarse. De ahí, entonces, que ciertos tópicos planteados en los PFPD (por ejemplo, la escritura) a pesar de ser reconocidos en su importancia no llegan a involucrarse con sentido y de una manera permanente en el actuar cotidiano. El caso concreto se refleja en el impacto reconocido para lo metodológico en el campo disciplinar: ha sido leído, entendido y apropiado por los participantes de una manera más directa y más clara. No sucede lo mismo, por ejemplo, con la conformación de comunidad académica. No se constituye en necesidad "vital" para el maestro. La institución le está exigiendo cumplir con otros requerimientos.

En segundo lugar, la institución como tal, como estructura, no genera los espacios propicios para desarrollar nuevos campos o enfoques de trabajo. Lo programado debe hacerse, lo tradicional debe cumplirse, lo demás puede esperar. Las ideas alternativas del docente muchas veces también pueden esperar. No en vano al requerir a los participantes las razones para no llevar a cabo una determinada actividad constantemente se

adujeron “dificultades de carácter institucional”. Éste no es, todavía, un ámbito muy propicio para trabajar ideas de cambio. O visto desde otra cara: el docente tampoco encuentra los medios o los espacios para penetrar el estilo institucional de tal manera que puedan tener cabida las nuevas ideas.

Adicionalmente se observa otro aspecto que puede estar influyendo en esta situación. El docente, en muchos casos, se vincula a una PFPD a título personal: “oficialmente” no está representando a la institución y tampoco está participando en el programa a raíz de una vinculación con un proyecto institucional específico. Por lo tanto al intentar plantear alternativas en este ámbito prácticamente lo hace de una manera individual y no encuentra eco para esas posibilidades de trabajo. Todo esto implica que la formación de docentes debe estar más vinculada a intencionalidades institucionales, debe partir de problemáticas significativas para ese entorno, involucrando equipos de actores. De esta manera, con seguridad, se podría observar un impacto mayor.

LA ESTRUCTURA DE OFERTA DE LOS PFPD

De la información derivada de la lectura de las propuestas de los programas y de las entrevistas con sus directores y profesores, resulta claro que la estructura de un PFPD se constituye en un elemento de primera importancia para generar un impacto determinado.

Dependiendo de factores tales como: la amplitud de visión educativa que tenga el programa (por ejemplo, su visión social de la educación); las concepciones sobre el sentido de los alcances y posibilidades de los procesos de formación, el significado que le otorguen al rol del maestro (como investigador, como innovador, como pensador, como hacedor); a la concepción, claridad y profundidad que se tenga en relación con el tema que es objeto específico de trabajo, se generará una determinada estructura para un programa y por lo tanto de ella se derivará su desarrollo. El maestro, en proceso de formación, participará de esa estructura lo cual influirá en la calidad de su formación. El programa mismo se convierte en una fuente de formación y aprendizaje del maestro. Sin duda un programa de mayor calidad puede facilitar la conformación mejores estructuras de trabajo y pensamiento en los maestros.

De acuerdo con lo observado en la evaluación, hay una coherencia alta entre las propuestas formuladas para los programas y su desarrollo. En este entorno se debe hacer alusión a dos elementos: las políticas formuladas por las autoridades distritales y que sirvieron de base para aprobar las propuestas, y la manera como los maestros leyeron, entendieron y apropiaron el desarrollo de los programas.

En cuanto al primer aspecto es preciso hacer referencia a la pertinencia de las políticas formuladas de cara a la realidad y las necesidades que viven los maestros y las instituciones. Se puede analizar un ejemplo: lo relacionado con la investigación. La política plantea que se deben desarrollar procesos investigativos orientados producir conocimiento.

Sin embargo, ¿En qué medida las instituciones formadoras (básicamente universidades) y los programas concretos que se proponen, tienen experiencia en el desarrollo de una investigación como la que se requiere? ¿En qué medida tienen esa experiencia en el trabajo con docentes? ¿Conocen lo que es factible desarrollar en este campo? Al respecto la evaluación ha dado luces, entre otros, sobre los siguientes aspectos: los llamados proyectos de investigación, en la gran mayoría de los casos, son desarrollados por los maestros participantes con asesoría de la entidad formadora. Pero no se trata de proyectos de esta entidad que consulten realidades escolares concretas. Por otra parte, no hay muchos resultados directos de los proyectos.

En cuanto a la manera como los maestros leen la experiencia de participar en el PFPD también surgen interrogantes. Por ejemplo: ante los planteamiento en torno a un enfoque y un desarrollo de investigación determinado ¿Cómo lo entiende el maestro? ¿Qué posibilidades vislumbra y encuentra para aplicarlo en su realidad institucional? Es factible que haga una lectura confusa, poco clara, no encuentre mucho que apropiarse y por lo tanto revertir en el trabajo cotidiano.

Con lo anterior no se quiere decir que las propuestas y los desarrollos de PFPD sean erráticos. Lo que se pretende analizar, más a fondo, es la oportunidad, pertinencia y conveniencia de ciertas políticas que las instituciones tratan de interpretar e implementar sin contar con un acervo que les permita hacerlo con claridad. Las instituciones en su oferta tienen muchas potencialidades. El asunto es saberlas orientar y desarrollar. Por ejemplo: el impacto más importante se produjo en el campo de las metodologías disciplinares. Con seguridad detrás de esto se encuentra una fortaleza, bien aprovechada, de muchas instituciones con grandes capacidades en este campo. Posiblemente sus fortalezas no están en el campo de la investigación o de la motivación hacia nuevos procesos de formación.

Como síntesis de la discusión anterior se puede decir que para mejorar las ofertas de formación por parte de las entidades es necesario revisar algunas de las políticas existentes y generar algunas estrategias de trabajo realistas que permitan dar lugar a un diálogo más claro entre autoridades educativas y agentes educativos. De esta manera se tendrán propuestas más sólidas y más factibles de ser trabajadas en realidades concretas. Así sería posible producir un impacto mayor.

EL SEGUIMIENTO EN EL TIEMPO

Al llevar a cabo un análisis evaluativo de impacto la variable tiempo juega un papel importante. El impacto según lo definido para esta evaluación como “lo que queda a través del paso del tiempo” es un concepto que debe saber entenderse para no conducir a conclusiones erróneas. En principio no debe mirarse como algo que opera de manera aislada.

En términos generales la evaluación señala una tendencia en el sentido de mostrar un impacto mayor en los maestros que participaron en los programas más recientes. En

particular: los datos indican que quienes tomaron parte en los programas de 1997 y 1998 registran, en la mayoría de variables, más impacto que quienes se vincularon a los grupos de 1996. ¿Ha influido el paso del tiempo en un mayor o menor impacto? ¿Hay otras variables incidiendo?

Es posible que con el transcurrir de los años los aprendizajes obtenidos en 1996 hayan sufrido, por diferentes causas, un desgaste y por lo tanto en este momento registren un menor impacto. Sin embargo, el estudio permite afirmar que los programas de 1996 presentan, en general, una estructuración menos fuerte que las de los años posteriores. Por ejemplo: insisten más en el “cómo” metodológico y tienen una identidad menos clara en cuanto a la visión de formación. Los programas de 1997 tuvieron una visión más amplia y ofrecieron unas posibilidades de formación con más fundamento conceptual. Los de 1998 presentan una visión más amplia de la escuela. Sin lugar a dudas esto marca diferencias en cuanto al impacto. Entonces los factores tiempo y características de la oferta entran a operar de manera combinada.

Adicionalmente puede tenerse en cuenta otro factor relacionado con el tiempo: el seguimiento. En general los programas estudiados no han realizado seguimiento a los participantes una vez concluidas formalmente las acciones de formación. Esto ha podido incidir en que el docente comienza a trabajar de una manera “aislada” en un ambiente institucional que no le es del todo propicio y poco a poco las ideas que en un primer momento, en mayor o menor medida, parecieron interesantes y novedosas, comienzan a declinar. Posiblemente con un apoyo en términos de seguimiento y también, como ya se discutió, con una vinculación más directa a un proyecto con sentido institucional, las nuevas propuestas de trabajo podrían permanecer y por lo tanto se generaría un impacto mayor.

En este contexto es posible plantear que hay indicios claros para afirmar que el tiempo en conjunto con otras variables ha influido para que se observe un menor impacto en los programas que tuvieron lugar hace más años.

Una apreciación general de lo realizado por esta evaluación permite afirmar que el impacto de los PFPD realizados entre 1996 y 1999 ha sido limitado aunque presenta expresiones importantes y que se pueden potenciar por cuanto:

- se ha afectado de manera importante un campo (el de las metodologías de trabajo en las disciplinas);
- se ha abierto, así sea tímidamente, el espacio para mirar la escuela desde una perspectiva pedagógica más amplia;
- se ha dado un cumplimiento parcial a las políticas propuestas para dar un nuevo sentido a las formación de los docentes en el Distrito Capital.

Al lado de esta apreciaciones es necesario insistir que se trata de una estrategia nueva y apreciada por los docentes pero que requiere diversos ajustes con el propósito de

mirar los procesos de formación de una manera más integral y dentro de un campo de trabajo más factible de tal manera que se aprovechen las potencialidades de las escuelas, de los docentes y de las instituciones que proponen y desarrollan los programas.

RECOMENDACIONES



Con base en los principales hallazgos de la evaluación se plantean recomendaciones de carácter general orientadas a cualificar los futuros desarrollos de los PFPD o de otras experiencias de formación de docentes en el Distrito Capital.

SOBRE LAS POLÍTICAS DE LOS PFPD

Los PFPD, desde su inicio, han estado orientados por unas políticas que, en términos generales, fueron acogidas por las entidades que proponen los programas específicos. Tales políticas han cumplido una función orientadora importante. Han dado lugar a una nueva modalidad de formación de los docentes. Sin embargo, es preciso revisar las políticas como tales y sus alcances de tal manera que desde una óptica realista e integrada respondan a los siguientes elementos:

- Las necesidades de la educación en el Distrito.

Las políticas de formación se formularon hace cerca de cuatro años y obedecieron a un contexto político y educativo determinado. En ese lapso las orientaciones políticas han cambiado y el panorama de las necesidades educativas del Distrito se ha modificado. Además los PFPD ya se han implementado y fueron evaluados lo cual permite tener, desde diferentes ángulos, una visión más real de este tipo de experiencias. Se requiere, por lo tanto, hacer una revisión de esas políticas. Un campo concreto que ejemplifica esta situación puede ser el de la investigación. La política actual plantea que los programas deben formar al docente en una óptica investigativa tal que le permita ubicarse en la realidad de la producción del conocimiento. Los desarrollos de los PFPD y los logros de los participantes muestran que, por diversas circunstancias (ya discutidas en la evaluación), desde la formulación de los proyectos y su implementación hasta las posibilidades de trabajo investigativo en los colegios, no se han logrado avances importantes. Con esto no se quiere decir que la investigación no sea importante sino más bien que es necesario revisar si se trata de un aspecto de primordial importancia para los educadores en este momento. Y una reflexión similar podría hacerse en relación con otros aspectos.

- Las necesidades institucionales y de los maestros

La formación debe estar ligada de una manera mucho más directa a lo que es la vivencia profesional diaria de los docentes, esto es, su vida en el aula y su vida en el contexto institucional. Hasta este momento los docentes se vinculan a los programas, en la gran mayoría de los casos, a título personal. Ellos se representan a sí mismos y

parecieran no tener vínculos con su institución. De hecho la institución, en muchos casos, se constituye en un impedimento para generar cambios derivados de la participación en el PFPD. Se requiere, por lo tanto, desarrollar una política y plantear unas estrategias que superen esta situación.

Los procesos de formación deben convertirse en un factor de desarrollo institucional a la luz de los planteamientos y las acciones propuestas en cada PEI. Esto implica, entre otros aspectos, una relación distinta entre la entidad formadora y la institución a la cual está adscrito el docente: aquella debe trabajar en función de las necesidades de ésta. Y si se logra que en cada institución se vinculen grupos amplios de docentes, así sea participando en diversos tipos de PFPD, el impacto conjunto de los programas puede ser más claro. Una situación como la propuesta conduciría, por ejemplo, a que la selección no se haga sobre la base de personas sino de instituciones.

- La experiencia y las posibilidades de las entidades que ofrecen e implementan los programas

La forma y los sentidos con los cuales las entidades oferentes se vinculan a la formulación y la implementación de los programas es muy diversa. Para algunas se trata de una coyuntura en el sentido de responder a una convocatoria que ocasionalmente se hace sin que necesariamente tal respuesta implique contar con una experiencia amplia que respalde todo lo que pide la política. Para otras se trata de una magnífica oportunidad para expresar “o dar salida” a proyectos e ideas sobre los cuales ya han acumulado una experiencia importante. Sin embargo, uno u otro tipo de entidades busca responder a las políticas formuladas. Pero tanto en la propuesta como en la implementación se aprecian las diferencias. Unas pueden tener mayor alcance y profundidad que otras.

De ninguna manera se trata de descalificar determinado tipo de entidades. Mas bien lo que se quiere plantear es la necesidad de aprovechar la experiencia y las posibilidades de cada institución. Aquella que es fuerte en los desarrollos metodológicos pertinentes a un campo disciplinar determinado puede trabajar eses aspecto, pero no posiblemente lo investigativo sobre lo cual no tiene experiencia. Este aspecto puede ser abordado por otra entidad.

La propuesta implica una necesidad de flexibilizar las políticas en el sentido que no todas las instituciones oferentes deben responder exactamente a las mismas políticas. Éstas representan necesidades de formación que pueden ser cubiertas de diversas maneras para grupos particulares de acuerdo con las posibilidades reales de cada institución oferente.

En cualquier caso, según lo reportado por esta evaluación, las nuevas orientaciones para los PFPD deben contemplar la formulación de propuestas de carácter amplio en el sentido de brindar a los participantes no solo una visión (conceptual o metodológica) sobre una temática determinada (por ejemplo en el campo de una disciplina) sino

también una visión que fundamente y contextualice la educación, el papel de la escuela, el sentido de la docencia. De esta manera el participante podrá encontrar un mayor significado a las áreas de formación específica.

SISTEMAS DE SELECCIÓN DE LA OFERTA DE LOS PFPD

Como corolario de lo planteado en cuanto a la revisión de las políticas se hace necesario formular nuevos criterios de análisis, evaluación y selección de las propuestas de PFPD. En particular se debe prestar atención a las capacidades que tiene cada institución para respaldar lo que ofrece como forma mínima de dar cumplimiento a las políticas formuladas. Si una institución no tiene experiencia investigativa en manera alguna puede comprometerse con un política en este campo. Y lo mismo puede suceder con otros aspectos como la innovación o la actualización.

La necesidad de plantear nuevos criterios implica, en primer lugar, contar con conceptos amplios y claros sobre los diversos aspectos relacionados con los PFPD: desde el concepto mismo de formación hasta las posibilidades de proyección esperadas a partir de esos procesos. Igualmente se requiere que las instancias encargadas de tomar decisiones sobre los programas que pueden ofrecerse apropien con profundidad los conceptos y los mecanismos de evaluación de las propuestas.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Se requiere contar con una política y unas estrategias definidas para llevar a cabo la evaluación de la implementación de los programas. La evaluación debe constituirse en un elemento para su desarrollo y debe comprender tanto procesos de autoevaluación (realizados por los mismos programas) como de heteroevaluación llevados a cabo por las autoridades educativas.

Los procesos de evaluación deben buscar un mejoramiento de los programas de tal manera que a través de la implementación vayan revisando, dentro de una óptica flexible, no solo el cumplimiento de las políticas sino también la manera como los programas van respondiendo a las necesidades y realidades concretas de los participantes en sus instituciones.

Para facilitar estos procesos de evaluación de los programas, el presente estudio aporta dos elementos básicos:

- Una serie de variables e indicadores que se han formulado con la intención de orientar nuevas evaluaciones no solo de impacto sino también de procesos. (Ver Anexo 2).
- Una base de datos que facilita información sobre el desarrollo de cada programa y del conjunto y que será administrada por la Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Sin embargo, para que las acciones de evaluación y seguimiento tengan pleno sentido se requiere plantear una estrategia específica acorde con las políticas que en un momento determinado se formulen para orientar los programas.

CRITERIOS PARA OTORGAR CRÉDITOS

De acuerdo con los resultados de la evaluación es preciso dar especial atención a los criterios que los programas formulan para otorgar créditos a los participantes. La evaluación ha mostrado que los créditos, aunque siguen considerándose como un factor importante, ya no operan como la única motivación para participar en acciones formativas. Por esta misma razón, es decir, para facilitar la introducción en una nueva perspectiva, los criterios de asignación de créditos deben ser formulados y aplicados a la luz de las nuevas políticas y de acuerdo con el real desarrollo de los programas.

Se debe dar especial atención a la formulación de los criterios en las propuestas así como a la forma de empleo a medida que el programa va transcurriendo. Esto significa que se debe superar la práctica consistente en “usar los criterios de acreditación” únicamente cuando el programa está próximo a finalizar. Por lo tanto la formulación de los créditos debe ser parte integral de las políticas y estrategias de evaluación y seguimiento a las cuales se hizo alusión.

LA GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Se requiere perfeccionar los sistemas de gestión que desde las autoridades educativas dan apoyo a la realización de los programas. Esto implica afinar los requerimientos en campos como los siguientes:

La información concreta que cada programa debe suministrar desde el momento de presentar la propuesta. Significa que las autoridades educativas deben fijar unos parámetros básicos a los cuales deben ceñirse los programas en términos de manifestar las características de su oferta. De esta manera las instituciones y los participantes podrán contar con información clara y transparente para hacer la mejor selección en cuanto a las alternativas de formación que se ofrecen.

Los sistemas de reporte del desarrollo de los programas deben estructurarse de tal manera que en cualquier momento sea posible conocer el tipo de avance que lleva cada programa lo mismo que el conjunto.

Este apoyo desde la gestión debe cubrir tanto a los programas financiados como a los que una vez aprobados son ofrecidos por las instituciones. Al fin y al cabo se trata de un sistema integral de oportunidades de formación para los docentes lo cual va a repercutir en la calidad de la educación de todo el Distrito.



TERCERA PARTE
EVALUACIÓN DE LOS PFPD
EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000



CAPÍTULO PRIMERO

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000



Para presentar la evaluación de los programas en desarrollo durante el año 2000 se sigue una estructura semejante a la del primer capítulo de la segunda parte donde se analizaron las propuestas y los desarrollos de los programas llevados a cabo entre 1996 y 1998.

Para estos programas del año 2000 se tomó información de ocho PFPD y se acudió a cuatro fuentes: las propuestas presentadas por cada institución al Comité Distrital de Capacitación, los directores y dos profesores de cada programa y una muestra de participantes. Se evaluaron las ocho propuestas y se analizó la información suministrada por directores, profesores y participantes, haciendo las comparaciones entre el planteamiento inicial y el desarrollo de los PFPD.

La distribución de los informantes se observa en la tabla 32:

TABLA 32
NÚMERO DE INFORMANTES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EN DESARROLLO

DIRECTORES	PROFESORES	PARTICIPANTES
8	16	54

Los 16 profesores cumplen diversas funciones y en muchas ocasiones un mismo profesor asume varias de ellas. La mayoría realiza labores de docencia y de asesoría. Las asesorías se llevan a cabo con individuos o grupos. Unos pocos tienen labores de coordinación de las áreas temáticas o de los proyectos.

Los participantes se desempeñan laboralmente en los niveles de educación reflejados en la Tabla 33.

TABLA 33
NIVELES DE EDUCACIÓN EN LOS CUALES TRABAJAN LOS PARTICIPANTES DE LA MUESTRA

NIVELES	NÚMERO DE PARTICIPANTES
<i>Grado cero</i>	4
<i>Básica primaria</i>	19
<i>Básica secundaria</i>	11
<i>Media vocacional</i>	2
<i>Básica primaria y básica secundaria</i>	1
<i>Básica secundaria y media vocacional</i>	9
<i>Todos los niveles</i>	2
<i>No responde</i>	6
<i>Total</i>	54

El análisis de las propuestas se hizo como el realizado con las de los programas llevados a cabo entre 1996 y 1998. Las propuestas de todos estos programas desarrollados en el año 2000 fueron aprobadas en 1997 o 1998. Cinco de los 8 programas ya se habían realizado en años anteriores y sólo tres inician su trabajo por primera vez en 2000.

COBERTURA



LA COBERTURA PLANTEADA EN LAS PROPUESTAS

La mayoría de los programas son de tipo transversal. Sólo dos son más específicos, uno orientado a la educación ambiental y otro dedicado a las acciones de gestión institucional de interés para directivos docentes. Por esto mismo, los criterios de selección no hacen referencia al área de desempeño de los participantes. Expresan algunas características como el interés de los aspirantes o la existencia de computadores en el centro educativo (porque el PFPD es en informática). Un programa no explicita criterios de selección.

Sobre la selección de participantes por localidades o por instituciones, sólo tres programas tienen en cuenta estos criterios (dos por institución y uno por localidad).

LA COBERTURA EN EL DESARROLLO DEL PFPD

513 participantes ingresaron a los programas y continúan 501 para un porcentaje total de deserción de 2.3 %. De ocho programas, seis recibieron entre 60 y 90 participantes. Los otros dos recibieron 23 y 28. La deserción no tiene relación con el tamaño de los grupos.

Todos los directores afirman tener criterios de selección de los participantes los cuales se centran en la conformación de grupos por localidad y por institución. El área de enseñanza o trabajo la tienen en cuenta tres programas y el interés de los aspirantes, otros tres programas. La transversalidad de los temas puede estar influyendo en la escasa utilización de criterios como el área de trabajo o de desempeño de los participantes. Al relacionar los temas de los PFPD y las áreas de enseñanza y trabajo de los participantes, no se encuentra ninguna tendencia orientada a seleccionar docentes provenientes de algún área específica.

La selección por grupos de instituciones o de la misma localidad en cuatro programas, puede ayudar a que el impacto futuro supere el ámbito del aula de clase. Al comparar esta información con la de las propuestas se encuentra una relativa semejanza, lo cual indica que al respecto, los programas han aplicado lo planteado en el plan original.

PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD



CALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROPUESTAS

Sólo en la mitad de las propuestas se encuentra claridad sobre el componente de investigación y la orientación de tres de ellas es hacia la investigación en el aula. Uno busca la generación de conocimiento lo cual estaría de acuerdo con la política Distrital. No obstante, en este programa parece primar la construcción de conocimiento y no la formación de docentes investigadores productores de conocimiento. La falta de claridad de los otros cuatro programas se refleja bien sea en los objetivos, confusos o demasiado generales, o en el planteamiento sobre la forma de abordar el trabajo en investigación o en ambos aspectos. La lectura de estos cuatro programas no deja ver una perspectiva clara.

Sobre la articulación de la actividad investigativa de los participantes a proyectos de la entidad oferente, tal como lo propone la política Distrital, sólo dos la plantean como una alternativa. El resto se centra en proyectos propuestos y desarrollados por los participantes así en ocasiones (tres programas) se inscriban en las líneas de investigación de la facultad responsable del PFPD. En dos programas, se percibe de manera confusa el tipo de vinculación de los participantes a los proyectos de investigación lo cual es coherente con lo planteado antes sobre la poca claridad de algunos programas sobre el campo investigativo.

LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA POR LOS PFPD

Casi todos los informantes aseguran que en el PFPD se hace trabajo alrededor de la investigación. Sobre los propósitos de este campo los directores y profesores señalan el interés en la práctica pedagógica, entendida esta no sólo como enseñanza, sino como la acción con estudiantes y con la comunidad educativa. Afirman que con esa idea, se busca transformar o enriquecer las prácticas pedagógicas, reflexionar sobre ellas y sistematizar experiencias. Un menor número de respuestas se orienta hacia la construcción o reflexión del conocimiento, al cambio de actitud hacia la investigación y al aprendizaje de la investigación. La investigación pareciera estar caracterizada por ser una herramienta que permite al docente reflexionar o transformar de manera sistemática su quehacer profesional. La generación de conocimiento cumple un papel muy secundario.

La mayoría de los informantes (excepto 9 participantes) afirman que se desarrollan proyectos de investigación. En coherencia con lo planteado en las propuestas, la mayoría de los directores y profesores de los PFPD señalan que los formulan los participantes. Sin embargo, y en esto no hay acuerdo con las propuestas, un número importante de directores y profesores expresan que los proyectos son planteados por el PFPD o existían previamente en la entidad. Podría pensarse que las líneas de investigación mencionadas en las propuestas sea asumido como proyecto de investigación de la entidad o del PFPD. Por otra parte, se deduce que las dos alternativas (proyectos de docentes y proyectos del programa) parecieran poder desarrollarse en el mismo PFPD tal como lo plantean dos programas en su propuesta, es decir, los participantes pueden escoger entre formular sus proyectos o inscribirse en los del PFPD o de la entidad.

Ahora bien, en contradicción con estas posibilidades, si se mira el papel cumplido por los participantes en el proyecto de investigación sólo un director y dos profesores, pero ningún participante, expresan que el papel de estos últimos sea el de asistentes. La mayoría afirma que los proyectos son desarrollados por los participantes en sus instituciones y ellos son protagonistas o coinvestigadores (porque hacen parte de un grupo). Entonces, los proyectos realmente son formulados y desarrollados en su gran mayoría por los participantes y ellos así lo perciben.

Por otra parte, el tipo de actividades investigativas es diverso y da mucho que pensar: si bien muchas respuestas hacen referencia a la validación o investigación sobre las propuestas de innovación o el diagnóstico de la realidad de las instituciones, se observan algunas respuestas, sobre todo de los participantes, alusivas al simple diseño de alternativas o de material didáctico y a la ejecución de actividades (talleres, crear grupos de apoyo) lo cual no es actividad de investigación. Posiblemente son actividades desarrolladas en el proyecto pero más orientadas al componente de innovación, aunque tampoco puede catalogárselas de innovadoras. Llama la atención que incluso el director y un profesor de un programa tienen este tipo de respuesta. Podría pensarse en la confusión de algunos programas sobre el componente de investigación, lo cual ya se había observado en las propuestas. Y de todas formas es muy claro que los proyectos de investigación están íntimamente ligados a la innovación. Probablemente en el mismo proyecto se desarrollen ambos campos y en muchas ocasiones no se diferencien y son percibidos por los participantes de manera confusa.

CALIDAD DEL TRABAJO DE INNOVACIÓN

LA INNOVACIÓN EN LAS PROPUESTAS

El campo de innovación se percibe claramente formulado en cinco propuestas y de manera algo confusa en las otras tres. Quienes lo tienen claro planean trabajar sobre la elaboración y puesta en marcha de una propuesta alternativa de trabajo y en un programa se habla de sistematizar la experiencia innovadora. Los tres poco claros, reflejan confusión en objetivos y forma de ejecutar este campo (dos programas) o sólo en sus propósitos (un programa).

El tipo de trabajo en los proyectos de innovación propone una actividad importante por parte de los participantes, quienes, individualmente o en grupo, deben formular y poner en marcha la alternativa innovadora. Dos programas no explicitan el desarrollo de proyectos. Son los mismos con confusiones sobre los objetivos y la forma de desarrollar este componente. Otro programa parece no diferenciar muy claramente la investigación y la innovación dentro de los proyectos.

LA INNOVACIÓN DESARROLLADA POR LOS PFPD

La mayoría de los informantes afirma que se trabaja en el campo de innovación. Dos participantes lo niegan y seis lo desconocen. Llamativamente estos participantes corresponden a programas con propuesta clara en dicho campo. Quizás la puesta en marcha de este campo no transmite un mensaje suficientemente claro a los participantes o algunos de estos tienen dificultades de comprensión particulares.

De acuerdo con la información suministrada por directores y profesores los propósitos del trabajo en esta área se orientan al futuro en tanto pretenden afectar bien sea a la comunidad educativa o las prácticas pedagógicas o de gestión de los participantes y su mirada de la realidad institucional. En segundo lugar de frecuencia de respuesta, se

alude a objetivos más puntuales y de corto plazo (circunscritos al tiempo en que se desarrolla el PFPD) referidos al diseño y desarrollo de proyectos de innovación, a la utilización de prácticas alternativas o al trabajo sobre alguna dificultad de la institución educativa o de la práctica del participante. Contrario al campo de la investigación, los propósitos sobre este componente, son más pertinentes y parecen ser más claros. La investigación pareciera no poder desligarse de la innovación, pero esta sí puede ser independiente de la primera.

Al preguntar sobre el desarrollo de proyectos de innovación, 12 participantes (correspondientes a siete programas) afirman no participar en ellos y tres no responden la pregunta. En cambio, todos los directores y profesores dicen que se llevan a cabo. Como en los proyectos de investigación, hay divergencia entre las afirmaciones de profesores y directivos y las percepciones de los participantes. Existe además diferencia con las propuestas, pues en dos programas, no se planeaba el desarrollo de proyectos. En uno de estos, la mitad de los participantes afirman no participar en proyectos y en el otro, la gran mayoría afirma hacerlo.

Sobre el papel cumplido por los participantes en los proyectos de innovación la gran mayoría expresa que formulan, diseñan y ejecutan actividades o proyectos vinculados al PEI. En segundo lugar se encuentran respuestas referidas a investigación e implementación en el aula (incluida la innovación de estrategias con alumnos) o a la aplicación de planes. De nuevo se encuentra poca claridad sobre el concepto de investigación pues se halla asociado con la simple aplicación de la alternativa innovadora. En tercer lugar las respuestas (en este caso exclusivas de los participantes) aluden a la socialización de la innovación, entendida como el darla a conocer en la comunidad educativa. Por ello dicen que se hacen prácticas constantes y ejercicios. Esta respuesta no tiene relación con el significado de proyecto. Posiblemente los participantes consideren estas actividades como las principales dentro del proyecto o no tienen una clara conciencia de la trascendencia del mismo proyecto. Con un rango menor de frecuencia de respuestas se encuentran las referentes a la reflexión sobre la práctica pedagógica y los aprendizajes derivados de la experiencia.

Entonces, los desarrollos están bastante relacionados con lo planteado en las propuestas sobre la formulación y puesta en marcha de alternativas de trabajo, en su mayoría dentro de un proyecto innovador aunque muchos participantes no entiendan cabalmente el significado y la trascendencia de un proyecto.

CALIDAD DEL TRABAJO DE ACTUALIZACIÓN

LA ACTUALIZACIÓN EN LAS PROPUESTAS

En el campo de actualización, siete de las ocho propuestas son claras y muestran apertura a nuevas teorías y metodologías. Plantean abordar las temáticas desde perspectivas distintas a las convencionalmente manejadas en la institución escolar. Las

temáticas, son transversales, se orientan al desarrollo social y al desarrollo humano y en su mayoría dan importancia al PEI y a la forma de involucrar la acción docente en este. Uno de los programas, por el contrario muestra interés en capacitar los docentes en una habilidad muy específica y plantea temáticas que si bien son actuales, no necesariamente aportan al desarrollo docente o escolar. Otro programa, aunque busca el cambio de perspectiva sobre el tema en los docentes, está más orientado al cambio en la comunidad de las localidades donde trabajan los maestros.

LA ACTUALIZACIÓN DESARROLLADA POR LOS PFPD

Sólo una docente y dos participantes afirman que no se trabaja el tema de la actualización. Los directores plantean la capacitación o actualización sobre los temas desde la perspectiva del desarrollo institucional como propósito principal de este campo. Los profesores en su mayoría afirman que el objetivo de este campo se orienta al desarrollo conceptual, la reflexión sobre la realidad escolar, la apertura a nuevas teorías en el campo de la pedagogía y la discusión sobre saberes en el tema del PFPD. Igualmente piensan que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas. Unos pocos, en una mirada muy puntual coincidente con la visión restringida de la propuesta, dan relevancia a la capacitación sobre herramientas metodológicas y el manejo de recursos didácticos. Por su parte, en su gran mayoría de participantes (50 de 54) perciben lo novedoso del PFPD desde la perspectiva teórica o metodológica.

ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

LA INTEGRACIÓN DE LOS TRES CAMPOS EN LAS PROPUESTAS

En la mitad de las propuestas se evidencia una articulación clara de los tres campos planteada a través de una secuencia integradora en donde uno de ellos (actualización o investigación) se desarrollan primero y sirven de base para los otros dos campos. Generalmente la innovación es consecuencia de la investigación. En otros dos programas se articula la actualización con la innovación o la investigación pero estas dos últimas no aparecen claramente integradas. Por último, en dos programas no es muy clara la manera como se piensa la integración de estos campos.

EL DESARROLLO DE LA INTEGRACIÓN DE LOS TRES CAMPOS EN LOS PFPD

La mayoría de los informantes aseguran que los tres campos se presentan en forma integrada. Sólo cinco participantes niegan la existencia de esta articulación y dos no saben si ello ocurre. Los directores y profesores argumentan en primer lugar que la investigación, al permitir una reflexión sobre la práctica fundamenta da sentido a la innovación y a la actualización. La reflexión sobre la realidad justifica la innovación porque se crean alternativas para responder a una práctica concreta y se redimensiona la actualización al permitir confrontar la teoría con la realidad. En segundo lugar se encuentran respuestas referentes por un lado a la articulación de los tres campos como facilitadora de cambios en la práctica docente (aunque no se explica mucho esta razón)

y por otro a que el diseño del PFPD supone esa integración. Un ejemplo claro de estas últimas respuestas tiene que ver con el modelo IAP escogido para hacer investigación. También hay respuestas, particularmente de los profesores, relativas a que la integración permite la construcción de conocimientos y las actitudes de búsqueda por parte del docente.

Sobre la forma como se realizó la integración de los tres campos las respuestas de directores y profesores que responden la pregunta (muchos no lo hacen porque no logran concretar la forma como se realiza esta integración) afirman que se lleva a cabo a través de los proyectos en donde confluyen los tres campos y en los seminarios o clases donde procuran dar la misma importancia a los tres.

La mitad de los participantes parece no tener clara percepción sobre la integración de los tres campos pues dan respuestas confusas o muy generales o aluden a otro tipo de integración (integración curricular en su trabajo, integración de actividades de su práctica profesional). Este tipo de respuestas es un indicador de la poca claridad conceptual de los participantes sobre la estructura de los PFPD en cuanto a los tres campos y a la forma como éstos se articulan. Quienes responden pertinentemente consideran que la integración de los campos se evidencia en la investigación y en los proyectos y a través de las actividades y el desarrollo de las temáticas. Esta información coincidente con la de directores y profesores.

Al comparar las propuestas con la información suministrada por los informantes, se encuentra que aunque directores y profesores revelan la existencia de la integración esta no debe explicitarse muy abiertamente y por ello los participantes tampoco tienen mucha conciencia de ella. La falta de claridad puede ser la misma de la mitad de las propuestas, aunque los participantes confusos pertenecen a casi todos los programas. Es bueno retomar aquí el análisis del componente de investigación en donde se alcanzó a percibir confusión por cuanto se traslapaba indiscriminadamente con el campo de innovación. Esto puede ser otro factor influyente en las percepciones poco claras de los participantes.

DIVERSIDAD Y PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO

LAS METODOLOGÍAS PROPUESTAS

El análisis de las propuestas evidencia la diversidad de estrategias planeadas por los PFPD en donde predominan las actividades de carácter grupal participativo, con mayor presencia de los seminarios y los talleres. En segundo lugar las propuestas dan importancia al trabajo individual por cuanto se destaca la labor práctica y la entrega de informes individuales. Llama la atención la poca importancia asignada al trabajo de seguimiento a través de tutorías o asesorías a los participantes.

Las estrategias para conformación de grupos sólo se explicitan en tres propuestas que planean hacerlo alrededor de los temas y los proyectos. Un programa planea organizar

grupos pero no explicita la forma de hacerlo. Tres programas no tienen ninguna información sobre este asunto.

Sobre las estrategias de acompañamiento sólo la mitad de los programas propone llevarlas a cabo y planea hacerlo periódicamente o de acuerdo con las necesidades de los participantes. La otra mitad de los programas no plantea nada al respecto.

LAS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DESARROLLADAS POR LOS PFPD

Las metodologías desarrolladas

Las respuestas sobre el tipo de estrategias metodológicas llevadas a cabo en el PFPD muestran como, igual que en las propuestas, las actividades colectivas de tipo participativo son las más mencionadas. En segundo lugar se encuentran las actividades de seguimiento, las actividades individuales y las expositivas, todas con un número alto de menciones. Las tutorías poco nombradas en las propuestas ahora son resaltadas por casi todos los informantes lo cual revela su importancia dentro de la estrategia metodológica de los PFPD. Otra actividad no planeada pero utilizada frecuentemente en el desarrollo de los programas, es la presentación de películas y videos. Su uso muestra la variedad de recursos utilizados para el desarrollo de los temas.

Sobre la función cumplida por estas estrategias, la mayor parte de los informantes consideran las actividades grupales participativas y las expositivas, como facilitadoras del conocimiento porque se convierten en alternativas de presentación de los contenidos, permiten la reflexión, la problematización y la fundamentación. Algunos directores y profesores también asignan esta función a tutorías y trabajos individuales.

La segunda función resaltada, pertinente para casi todos los tipos de estrategias, se orienta a la aplicación de contenidos a través de su puesta en práctica en la actividad laboral del participante y en el desarrollo de los proyectos. En tercer lugar, con mayor número de menciones para tutorías y asesorías, se destaca la función de orientar el trabajo institucional y la reflexión sobre las prácticas con el objeto de lograr un mejoramiento de las mismas. Para este tipo de estrategia también se resalta la función de hacer un seguimiento a los proyectos y facilitar su elaboración aunque los participantes consideran que a ello también contribuyen las actividades grupales y el trabajo individual. Por último, se da importancia al desarrollo de habilidades de escritura, de manejo de computadores, de trabajo en una emisora y del desarrollo de estrategias didácticas.

La conformación de grupos

De acuerdo con los informantes, en la mayoría de los programas se estimula la conformación de grupos predominantemente de investigación o innovación (por proyectos), de estudio y de apoyo. Las estrategias para estimular su conformación se concentran en la organización por instituciones o localidades. Si la mayoría de los grupos son de estudio y de proyectos, la organización de grupos por institución o

localidad facilita la reunión de los integrantes y estimula el desarrollo de proyectos institucionales. La segunda estrategia consiste en plantear a los participantes trabajos que requieran del trabajo grupal y la organización de actividades que también impliquen este tipo de acción colectiva, como son los seminarios, talleres o tutorías. En estas actividades se propician las puestas en común y la resolución de inquietudes de investigación. Otra alternativa consiste en motivar el trabajo de grupos explicando su necesidad y su importancia. Los grupos también se conforman por intereses temáticos y núcleos de interés, lo cual apunta más al criterio de organización del colectivo y no a la forma de estimular su conformación.

Las actividades de acompañamiento

Profesores, directores y la tercera parte de los participantes coinciden en afirmar que el PFPD realiza actividades de seguimiento. Las formas para realizar este seguimiento son (orden según la cantidad de respuestas):

- Las tutorías y asesorías.
- Los trabajos colectivos sobre los temas desarrollados por el PFPD.
- Las asesorías en las instituciones de los participantes.
- Las reuniones y los talleres desarrollados dentro del programa.

Es muy importante observar cómo el seguimiento se realiza a través de casi todas las actividades desarrolladas por los programas y cómo se tiene en cuenta las visitas a las instituciones con el fin de acompañar no sólo a los participantes sino también de hacer presencia en los centros educativos donde se espera impactar a través de la labor de los maestros en formación.

Estas actividades se realizan de manera bastante frecuente, aunque las actividades que suponen presencialidad en la entidad oferente, son las más usuales.

Para los informantes la función de estas actividades de acompañamiento son en orden de importancia:

- La orientación del proyecto con el objeto de generar alternativas de trabajo o facilitar los avances. Para profesores y participantes esta función corresponde sobre todo a las tutorías y a las asesorías en las instituciones escolares. Los directores mencionan poco esta alternativa orientadora del proyecto.
- Cualificar el trabajo a través de las orientaciones y el apoyo brindado a los participantes. Esta función corresponde fundamentalmente a las tutorías.
- Hacer seguimiento y acompañamiento para conocer los avances en el proceso de los participantes es también resaltado por profesores y participantes.
- Profundizar y clarificar temas.

- Establecer relaciones directas entre los participantes y el programa es importante para la mitad de los directores pero no para profesores y participantes.

Las labores de seguimiento cumplen entonces diversas funciones, se realizan a través de las distintas actividades y se llevan a cabo con bastante frecuencia. El conocimiento cercano de los procesos de los participantes pareciera ser un aspecto central del desarrollo de los PFPD evidenciando el interés por generar procesos reales de aprendizaje y de transformación de las prácticas. De hecho la mayoría de los directores y profesores resaltan la consecuencia de estas actividades: avances teóricos, metodológicos y prácticos, consolidación de los grupos, mantener a los participantes motivados y lograr incluso cambios en su desarrollo afectivo (autoestima, sentido de pertenencia, seguridad, etc.).

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES: CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS



LA EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES PLANEADA EN LAS PROPUESTAS

La mitad de los PFPD muestran propuestas claras y coherentes sobre los criterios de evaluación de los participantes y la asignación de créditos. Tres no explicitan y uno de ellos se expresa de manera un tanto vaga. Los criterios planteados hacen referencia tanto a los aspectos formales de asistencia y presentación de trabajos e informes como a elementos esenciales del PFPD, es decir el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, la transformación de miradas sobre el tema e incluso los efectos sobre las prácticas y sobre la comunidad educativa.

Las estrategias de evaluación las proponen sólo la mitad de los programas y se caracterizan por estar orientadas a la heteroevaluación aunque unos pocos programas proponen la autoevaluación. En ninguna propuesta se hace mención a la coevaluación de pares ni de tutores y participantes.

Por último, ningún programa considera la posibilidad de realizar un seguimiento a los participantes una vez terminado el PFPD.

LA EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES DESARROLLADA POR LOS PFPD

Todos los profesores excepto uno, dicen haber utilizado algún tipo de estrategia para realizar la evaluación de los participantes y la mayoría de éstos afirma haber sido evaluado en algún momento dentro del desarrollo del PFPD. Las estrategias más usadas son la presentación de informes y trabajos, incluidos los avances del proyecto. En varios programas los informantes se refieren a la evaluación de informes de proyecto como una estrategia diferente de la evaluación de otros trabajos. También se evalúan los

trabajos de grupo y las exposiciones. En segundo lugar de importancia se encuentra la evaluación de asistencia y/o participación en las actividades presenciales del programa y las estrategias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación de información a los participantes. Unas pocas menciones (de directores y participantes) hacen referencia a exámenes escritos y la resolución de guías.

Se puede decir que si bien las estrategias planeadas en las propuestas se llevan a cabo, la gama de posibilidades para hacer la evaluación de los participantes se hace mucho más amplia en el desarrollo de los programas.

Sobre la asignación de créditos las propuestas y la información de los directores es coincidente: todos los programas de la muestra conducen al otorgamiento de créditos y en todos se asignan 6. Cuatro participantes dicen que los programas no dan créditos y dos no tienen información al respecto. Entre quienes saben que el programa otorga créditos un poco más de mitad (30 de 54 participantes) dice conocer los criterios. Coinciden con los directores sobre el criterio más mencionado: el desarrollo del proyecto, su presentación y en ocasiones su sustentación. En segundo lugar, con más menciones de participantes que de directores, se encuentran la asistencia, la participación y la puntualidad como criterio de asignación de créditos. En tercer lugar aparece la entrega de trabajos seguida de unas pocas respuestas referentes a los avances mostrados en las actividades grupales, en las prácticas o en el desempeño académico.

De esta información se puede deducir que tanto directores como participantes dan más importancia a aspectos formales de entrega de trabajos y asistencia a las actividades que a elementos esenciales como los avances en el aprendizaje y en el desarrollo de aspectos objeto del PFPD y que están consignados en los propósitos del mismo. Pareciera como si la sola entrega de los trabajos y la asistencia a las actividades fuera suficiente para asignar los créditos. Surge entonces el interrogante sobre la calidad de estos trabajos, aunque por lo descrito arriba, las acciones de acompañamiento están muy orientadas a lograr un buen desarrollo de los mismos. Posiblemente se hace evaluación informal sin que haya conciencia grupal dentro del equipo docente sobre los criterios para emitir los juicios y en consecuencia otorgar los créditos.

EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD



LA EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE PROGRAMAS EN LAS PROPUESTAS

Siete PFPD proponen realizar la evaluación de los programas utilizando las reuniones de profesores. Uno, no explicita la manera de hacerlo pero expresa su intención de llevarla a cabo.

Por el contrario, sólo tres programas aluden a procesos de sistematización de la experiencia a través de una publicación, un video o unas memorias.

Las acciones de socialización son planteadas por 6 programas de manera diversa: boletines periódicos, conferencias en colegios y localidades afectadas por el PFPD, videos, publicaciones, seminarios, emisoras y de manera interna en el programa.

LA EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE PROGRAMAS DURANTE EL DESARROLLO DE LOS PFPD

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Seis directores afirman que se realiza la evaluación del programa y los profesores en su mayoría aseguran haber tomado parte en ella. Los participantes parecen haber intervenido poco en estas acciones, pues sólo 21 de los 54 afirma haberlo hecho y muchos de ellos se refieren a actividades en las cuales se realizaba evaluación de su desempeño. Curiosamente también tres directores y unos pocos profesores piensan que la evaluación del programa tiene que ver con la evaluación de los participantes cuando, aunque pueden estar relacionadas en un momento dado, los objetos son distintos.

Los directores resaltan las reuniones conjuntas de profesores y participantes como estrategia principal para evaluar el programa pero sólo unos pocos profesores y participantes hacen alusión a esta actividad lo cual muestra que o las percepciones son diferentes o realmente los participantes no han sido invitados a evaluar los programas. Los profesores resaltan las reuniones entre ellos y algunos mencionan la interacción permanente para hacer la evaluación del programa. La otra actividad, con baja frecuencia de respuesta, alude a la aplicación de cuestionarios a participantes. Podría decirse que sobre este tema las propuestas planteadas por los programas hasta el momento de la evaluación no se habían llevado a cabo en su totalidad aunque varios programas sí están desarrollando las reuniones de docentes que habían planeado. No obstante parece no haber mucha claridad sobre el concepto de evaluación de programa y por consiguiente sobre la forma de llevarla a cabo.

Los profesores vinculados a la evaluación de programas conocen en su mayoría el uso de la información derivada de ella. Por el contrario los participantes poco la conocen. En general, quienes tienen esta información, incluidos los directores, revelan su utilidad para realizar ajustes y mejoras al programa. Específicamente mencionan transformaciones en las estrategias metodológicas, el espacio físico y los horarios y la orientación del proceso investigativo. Esta última respuesta proviene de quienes consideran que la evaluación de los participantes es igual a la evaluación del programa. Hablan también de retroalimentar y hacer recomendaciones al PFPD. En general podría decirse que es adecuado el uso dado a la información derivada de la evaluación del programa y que es coherente con los planes expresados en la propuesta.

SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA

Sobre la sistematización de la experiencia la mayoría de los directores y profesores y unos pocos participantes afirman que se ha realizado. No obstante cuando se les pregunta a los participantes sobre la forma como se lleva a cabo, responden de manera muy general y no se puede asegurar que conozcan este aspecto del desarrollo del PFPD. Los directores y profesores dan respuestas más precisas y muchas de ellas dejan ver que la sistematización de los programas se centra en la elaboración de memorias o registro de los proyectos de los participantes. Pareciera que no interesa mucho registrar la experiencia pedagógica y organizarla para tener un conocimiento sistemático de ella. Si se miran las propuestas planteadas por los programas podría decirse que son coherentes con las acciones llevadas a cabo. La dificultad sobre los procesos de sistematización puede estar entonces en la misma concepción de este proceso, pues si bien los productos de los trabajos de los participantes son importantes, también lo son los procesos pedagógicos que los generaron y los procesos de avance seguidos para llegar a esos productos.

LA SOCIALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Hasta el momento de la evaluación la socialización de la experiencia se había realizado en cuatro programas según información suministrada por los directores. Bastantes profesores y participantes así lo afirman. Sin embargo la socialización parece entenderse como las actividades internas del PFPD referidas a la exposición de resultados de trabajos, el intercambio de experiencias e incluso la información sobre la programación del PFPD. Dos directores se salen de esta tendencia y afirman que se utilizan videos y boletines. Algunos profesores y participantes también hacen alusión a la socialización realizada en las instituciones donde laboran estos últimos. Si se compara lo realizado con lo planeado puede afirmarse que hasta el momento de la evaluación no se habían llevado a cabo las acciones propuestas para realizar la socialización de la experiencia del PFPD.

IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD⁹



Las áreas de impacto (transformaciones que permanezcan en el largo plazo) que los directores y profesores esperan lograr se concentran en su orden así:

- **Metodología:** la expectativa se concentra en el cambio de prácticas metodológicas y en el uso y elaboración permanente de recursos didácticos.

⁹ El impacto esperado no se evaluó en las propuestas. Por ello sólo se incluye la información de directores y profesores.

- *Rol docente*: esperan que los docentes mantengan la motivación, la responsabilidad el compromiso y el liderazgo como características de su quehacer profesional.
- *Desarrollo institucional*: como los PFPD trabajan de manera importante con los PEI y en el área de gestión institucional, muchos de ellos esperan la conservación del impacto en esta área y el logro de una transformación cultural.
- *Conceptual*: el impacto en el campo conceptual se espera alrededor de las transformación de miradas sobre el tema del PFPD, la confrontación permanente de conocimientos y los cambios en el enfoque pedagógico.
- *Capacitación y discusión académica*: la discusión entre los profesores de distintas áreas es una de los campos de impacto esperados por los profesores de los PFPD.
- *Aprendizaje de los estudiantes*: unos pocos directores y profesores esperan que las innovaciones se mantengan para lograr el aprendizaje de los estudiantes en el largo plazo.
- *Interacción docente - estudiante*: dos directores tienen expectativas sobre esta área de impacto en el sentido de lograr la participación de los estudiantes.
- *Investigación*: sólo un profesor espera lograr una mayor motivación hacia la investigación.

Ningún informante espera transformaciones de los docentes en el área de publicaciones académicas ni en la actitud hacia la obtención de créditos.

De todas estas respuestas es interesante ver cómo los directores y profesores, si bien tienen expectativas sobre las transformaciones conceptuales de los participantes, dan prioridad al cambio en las prácticas y por ellos relievan las actitudes del docente en el cumplimiento de sus funciones, las metodologías utilizadas y las acciones orientadas al desarrollo de los PEI. Podría pensarse que este cambio práctico lo piensan en tanto está sustentado en las transformaciones conceptuales de los docentes. También es interesante ver cómo la investigación es nombrada sólo por un profesor como área de impacto esperado. Ello confirma el interés por las acciones concretas que pueden realizar los docentes.

SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROPUESTAS



La mayoría de los programas son de tipo transversal, es decir, sus temáticas no aluden a disciplinas específicas como matemáticas, lengua materna o extranjera, ciencias sociales, etc. Por consiguiente los *criterios de selección de los participantes* no hacen referencia sus áreas de desempeño. Sólo tres programas proponen como criterio la pertenencia a una misma institución o localidad.

El componente de *investigación* sólo es claro en la mitad de las propuestas y en estos programas se planea la realización de investigaciones en el aula. Sólo dos programas plantean la alternativa de integrar a los participantes a proyectos de la entidad. El resto se centra en proyectos propuestos y desarrollados por los participantes así en ocasiones (tres programas) se inscriban en las líneas de investigación de la facultad responsable del PFPD.

La *innovación* está claramente propuesta en cinco programas y se orienta hacia la elaboración y puesta en marcha de una propuesta alternativa de trabajo a través de proyectos definidos y ejecutados por los participantes.

La mayoría de las propuestas son claras sobre el componente de *actualización* mostrando apertura a nuevas teorías y metodologías. Las temáticas, son transversales, se orientan al desarrollo social y al desarrollo humano y en su mayoría dan importancia al PEI y a la forma de involucrar la acción docente en este.

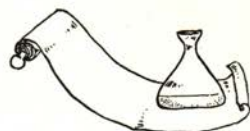
En la mitad de las propuestas se evidencia una *articulación clara de los tres campos* la cual se propone a través de una secuencia integradora en donde uno de ellos (actualización o investigación) se desarrollan primero y sirven de base para los otros dos campos. En dos se articulan sólo dos campos y en otros dos no es muy clara la manera como se piensa la integración.

Las *metodologías de trabajo* propuestas son diversas predominando actividades de carácter grupal participativo y trabajos individuales. Se da poca importancia a acciones de seguimiento como tutorías o asesorías y sólo la mitad de los programas planea actividades de seguimiento. Únicamente tres programas explicitan claramente las estrategias para conformar grupos.

La mitad de las propuestas son claras y coherentes sobre los criterios de asignación de créditos y *evaluación de los participantes* los cuales tienen en cuenta tanto a los aspectos formales de asistencia y presentación de trabajos e informes como a elementos esenciales del PFPD. Las estrategias de evaluación propuestas por la mitad de los programas hacen referencia principalmente a la heteroevaluación. Ningún programa considera el seguimiento de los participantes una vez terminado el programa.

La mayoría de los programas plantea la reunión de profesores como estrategia para realizar la *evaluación del programa*. Sólo tres PFPD planean la *sistematización* del programa. Las acciones de *socialización* son propuestas por la mayoría de los programas usando diversas alternativas: boletines, periódicos, conferencias, publicaciones y las exposiciones internas en el PFPD.

SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD



Cuatro programas tienen *criterios de selección de participantes* alusivos a la conformación de grupos por localidad y por institución. Tres programas resaltan el área de trabajo de los participantes y otros tres, su interés por el PFPD. La deserción, hasta el momento de la recolección de información era del 2.3%.

La *investigación* en los PFPD pareciera estar caracterizada por ser una herramienta que permite al docente reflexionar o transformar de manera sistemática su quehacer profesional. La generación de conocimiento cumple un papel muy secundario. En general se desarrollan proyectos formulados por los participantes aunque algunos informantes (profesores y directores) consideran que son planteados por el Programa o existían previamente en la entidad. Ambas alternativas tienen cabida en algunos programas pero en realidad los desarrollos los hacen los participantes a través de sus propios proyectos. Por último, se percibe confusión en algunos informantes (participantes, directores y profesores) sobre este componente confundándolo con el de innovación al cual está íntimamente ligado.

En todos los programas se desarrollan proyectos de *innovación* cuyo propósito principal es afectar bien sea a la comunidad educativa o las prácticas pedagógicas o de gestión de los participantes y su mirada de la realidad institucional. Comparado con el de investigación este componente es más claro para los participantes y pareciera poder desligarse de ella. No obstante, algunos parecieran no tener una comprensión clara de la significación real de un proyecto restringiéndolo a la aplicación de una serie de acciones puntuales.

Los directores plantean la capacitación o *actualización* sobre los temas desde la perspectiva del desarrollo institucional como propósito principal de este campo. Los profesores en su mayoría afirman que el objetivo de este campo se orienta al desarrollo conceptual, la reflexión sobre la realidad escolar, la apertura a nuevas teorías en el campo de la pedagogía y la discusión sobre saberes en el tema del PFPD. Para los participantes los temas son novedosos desde la perspectiva teórica o metodológica.

Los profesores y directores perciben la *articulación de los tres campos* en el desarrollo de los proyectos y en los seminarios o clases donde se procura dar la misma importancia a todos. La mitad de los participantes no tienen claridad sobre la integración. Quienes la tienen coinciden con las percepciones de directores y profesores.

Las actividades grupales y participativas son resaltadas como la principal *estrategia de trabajo*. Las tutorías son también muy importantes al igual que las actividades individuales y expositivas las cuales en muchas ocasiones utilizan películas y videos. Se piensa en estas acciones como facilitadoras del conocimiento, de la aplicación de

contenidos, del trabajo institucional y de la reflexión sobre las prácticas. En la mayoría de los programas se conforman grupos de investigación o innovación (por proyectos), de estudio o de apoyo. El acompañamiento a los participantes es importante y se realiza a través de tutorías a participantes y visitas a instituciones además de la realización de talleres y actividades grupales dentro del PFPD.

Los criterios para la *evaluación de participantes* y asignación de créditos son: el desarrollo del proyecto, su presentación y en ocasiones su sustentación; la participación y la puntualidad; la entrega de trabajos. Todos, son criterios de forma y no relativos a los logros más importantes esperados por el PFPD. Las formas de evaluación aluden en primer lugar a heteroevaluación (entrega de informes y trabajos, asistencia y/o participación) y en segundo lugar a estrategias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación de información a los participantes.

Tanto directores como profesores se han vinculado a la *evaluación del programa* mientras los participantes no parecen haber intervenido en ella así algunos directores y profesores consideran lo contrario. Se evidencian entonces percepciones distintas sobre la integración de los participantes a la evaluación del programa. Unos pocos directores y profesores confunden la evaluación del programa con la de los participantes. La información derivada de la evaluación se ha utilizado para hacer mejoras y ajustes al programa.

La *sistematización de la experiencia* se ha realizado a través de memorias o del registro de los proyectos de los participantes. La experiencia pedagógica no es objeto de esta sistematización

La *socialización de la experiencia* hasta ahora se ha realizado en la mitad de los programas y ha sido concebida como una acción interna del PFPD en la cual se exponen los trabajos y los proyectos. Sólo dos PFPD afirman haber realizado videos y boletines.

El impacto esperado por el programa se centra en los siguientes aspectos en orden de importancia:

- Metodología
- Rol docente
- Desarrollo institucional
- Conceptualización
- Capacitación y discusión académica
- Aprendizaje de los estudiantes
- Interacción docente-estudiante
- Investigación

SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LO PROPUESTO Y LO DESARROLLADO POR LOS PFPD



En términos generales se observa coherencia entre las propuestas presentadas a la SED y la forma como directores y profesores de los PFPD perciben el desarrollo de los programas. Al comparar las dos informaciones en cada uno de los aspectos se puede establecer lo siguiente:

- La selección de los participantes sigue criterios semejantes de acuerdo con lo consignado en las propuestas y lo afirmado por directores de PFPD.
- La investigación se propone y se desarrolla orientada a la sistematización y reflexión de la práctica docente. Los participantes desarrollan sus proyectos y existe confusión en algunos programas sobre este aspecto desde el planteamiento de la propuesta.
- Las propuestas y los desarrollos en el campo de innovación están bastante relacionados refiriéndose a un trabajo cuyo propósito es la formulación y puesta en marcha de alternativas de trabajo, en su mayoría dentro de un proyecto innovador aunque muchos participantes no entiendan cabalmente el significado y la trascendencia de un proyecto.
- El campo de actualización es coherente en las propuestas y los desarrollos resaltándose el énfasis en la perspectiva institucional de los temas.
- La confusión de la mitad de las propuestas sobre la integración de los tres campos parece evidenciarse en las respuestas de los participantes. Sin embargo en programas con propuestas claras también parece haber poca claridad en los participantes. Las dificultades con el componente de investigación percibido de forma traslapada con el de innovación, puede influir en esta situación.
- Las estrategias metodológicas se caracterizan por ser grupales participativas. No obstante, el desarrollo de los PFPD supera las propuestas en relación con el uso de tutorías y visitas a instituciones. Se planea y se desarrolla la conformación de grupos por proyectos como estrategia de trabajo.
- La evaluación de los participantes propuesta y desarrollada es muy similar. Se centra en aspectos formales. La única diferencia encontrada alude a la presencia de la autoevaluación y la coevaluación durante el desarrollo de los programas.
- Las propuestas planteadas sobre la evaluación del programa no se han llevado a cabo en su totalidad aunque varios programas sí están desarrollando reuniones de docentes y han utilizado la información para hacer ajustes al PFPD.
- La sistematización planteada en las propuestas está llevándose a cabo tal como se planeó.

- Hasta el momento de la evaluación no se habían llevado a cabo las acciones propuestas para la socialización del PFPD. Posiblemente al finalizar su ejecución se realicen.



CAPÍTULO SEGUNDO

CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000



La evaluación de los programas en curso durante el año 2000 revela que las políticas planteadas en 1995 para los PFPD por el Distrito Capital se mantienen y se operacionalizan tanto en las propuestas como en el desarrollo los programas. Ello, de alguna manera refleja la continuidad lograda durante cuatro años, de un enfoque pareciera estar impactando algunos ámbitos del quehacer docente.

Las fortalezas de los programas actuales se concentran en varios aspectos:

En primer lugar en el peso asignado al trabajo con docentes dentro del ámbito institucional. Casi todos los programas reflejan interés porque los proyectos de los participantes trasciendan su trabajo de aula y se proyecten al contexto más general de la cultura institucional incidiendo en los PEI. Esta nueva dimensión es sumamente importante, si se tiene en cuenta lo encontrado en la evaluación de impacto sobre este tópico: el impacto logrado por participantes de programas anteriores incide poco en la institución y ello en muchas ocasiones se convierte en una limitación para realizar otras actividades que los PFPD esperarían que los maestros llevaran a cabo.

En segundo lugar, el campo de actualización muestra a los participantes miradas diferentes a las que ellos traían al momento de ingresar a la PFPD. Para los maestros en formación, los temas son novedosos y les abren perspectivas en la mirada de la pedagogía, del trabajo institucional y del desarrollo social y humano. Si el trabajo se realiza en grupos de maestros de una misma institución posiblemente el impacto en los cambios conceptuales pueda ser más duradero por el apoyo dado por el grupo a sus integrantes.

En tercer lugar, aunque con menos claridad, el trabajo sobre las innovaciones, o más exactamente, sobre alternativas de trabajo, se percibe como un eje importante para

transformar las prácticas tanto del quehacer inmediato del docente como de su actuar dentro de la cultura institucional.

El acompañamiento frecuente que se hace al proceso de los participantes y a sus instituciones educativas, así como el uso de metodologías participativas y la conformación de grupos, denotan un cuarto elemento importante dentro del desarrollo de los PFPD. Este tipo de acciones supone un enfoque pedagógico que puede permear también la actitud de los participantes hacia la educación y la construcción del conocimiento.

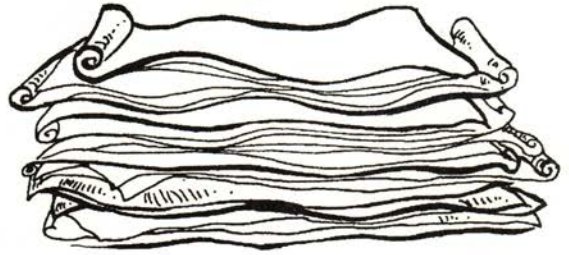
Pero también existen algunas limitaciones que pueden afectar el futuro impacto de los PFPD:

La noción de investigación parece estar confusa en muchos programas porque no puede separarse de la actividad de innovación. Y en muchas ocasiones los participantes, dentro de su particular estilo activista, la perciben como un “hacer cosas”. Además, parece estar restringida a la obtención rigurosa de información sobre la realidad de los maestros sin una proyección hacia la producción del conocimiento, esencia de la actividad investigativa.

La evaluación de los participantes y del programa es deficiente. La primera porque, si bien se hace seguimiento a los participantes con buenos resultados, no explicita los criterios de asignación de créditos. La segunda porque se hace de manera muy informal y poco intencionada. Es como si la evaluación formal no pudiera formularse explícitamente y con un sentido importante de emisión de juicios y mejoramiento de prácticas.

La socialización y sistematización de la experiencia, si bien está planeada, hasta el momento no se ha desarrollado de manera importante.

Por último, aunque la comparación entre los programas actuales y los programas ejecutados entre 1996 y 1999 no puede hacerse de una manera absoluta debido a que en la información sobre los PFPD ya ejecutados inciden procesos de memoria y olvido, podría hipotetizarse que la calidad de los programas actuales ha desmejorado con respecto a los anteriores. Las propuestas de los programas actuales que si son comparables con las anteriores, muestran menor claridad. Y las respuestas de los informantes con respecto a los campos de investigación e innovación también reflejan confusiones que en los PFPD anteriores se encontraron en menor proporción. Esto debe ser un signo que alerte al Comité Distrital de Capacitación para la aprobación de propuestas y de programas de formación permanente de docentes, pues aunque se encuentran avances en algunos aspectos, la claridad y calidad de los programas debe ser el pivote alrededor del cual gire la evaluación de propuestas para su aprobación y registro.



ANEXOS

ANEXO N° I

LISTADO DE PROGRAMAS INCLUIDOS EN LA MUESTRA



AÑO 1996

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

1. Universidad Nacional. La enseñanza de la química en la educación básica y media
2. Universidad Nacional. Programa de desarrollo profesional en la enseñanza del inglés como idioma extranjero en la escuela básica y media.

OTRAS INSTITUCIONES

3. Fundación Alberto Merani. Programa de investigación pedagógica: Enseñar conceptos y categorías de aprendizaje
4. Instituto Montaigne. El lugar de la didáctica de la matemática en la formación integral del maestro
5. Tecnológico Inespro. Aplicación de la tecnología informática en la innovación de las prácticas pedagógicas en educación.

AÑO 1997

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

6. Universidad Nacional - RED. Una propuesta de formación de profesores de matemáticas en la educación básica.
7. Universidad Nacional - RED. Alternativas para la enseñanza de la estadística en la educación básica y media.
8. Universidad Nacional - RED. La interacción base del bienestar escolar.
9. Universidad Nacional - RED. Aprender a enseñar y a escribir: una propuesta de formación de maestros en servicio.
10. Universidad Nacional - RED. Proceso de formación de comunidad educativa.

UNIVERSIDADES PRIVADAS

11. Universidad Externado de Colombia. Desarrollo de estrategias que fomentan la autonomía en el aprendizaje del inglés.

12. Universidad Sergio Arboleda. Desarrollo de la didáctica de las matemáticas.

CONVENIO ENTRE INSTITUCIONES Y UNIVERSIDADES

13. Universidad Distrital - EPE. ¿Es posible otra escuela?

14. Universidad Iberoamericana - Socolpe. Escenarios, sujetos y saberes, cultura curricular, construcción social de la evaluación, gestión escolar, democracia y convivencia en la escuela.

OTRAS INSTITUCIONES

15. Taller de Talleres. Modelo flexible de programas de promoción de lectura en la escuela.

AÑO 1998

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

16. Universidad Distrital. Transición del aritmética al álgebra.

17. Universidad Distrital. Matemáticas asistidas por computador.

18. Universidad Pedagógica Nacional. Propuesta curricular para las nociones de función como dependencia en la proporcionalidad como función lineal - grado sexto y séptimo de básica secundaria.

UNIVERSIDADES PRIVADAS

19. Pontificia Universidad Javeriana. Ecoformación del Yo para el desarrollo humano: bases para una práctica pedagógica en educación ambiental.

20. Universidad de los Andes. Educación, socialización, política y democracia: elementos de definición pedagógica.

21. Universidad Externado de Colombia. Modelo pedagógico para el aprendizaje de una geometría activa.

CONVENIO ENTRE INSTITUCIONES Y UNIVERSIDADES

22. Pontificia Universidad Javeriana - CINEP. Programa de formación de docentes a través de metodologías para la integración humana y curricular.

PROGRAMAS EN CURSO DURANTE AÑO 2000

UNIVERSIDADES PÚBLICAS

23. Universidad Nacional. Formación de docentes en educación ambiental.

24. Universidad Pedagógica Nacional. Gestión de proyectos de desarrollo institucional con base en tecnologías de información.

25. Universidad Distrital. La educación ambiental como estrategia en la atención y prevención de riesgos.

UNIVERSIDADES PRIVADAS

26. Pontificia Universidad Javeriana. Desarrollo cognitivo y creatividad en los procesos de formación.
27. Universidad de la Sabana. Gerencia de instituciones educativas y gestión. PEI Nivel I y II.
28. Pontificia Universidad Javeriana. Para una formación en valores ciudadanos a través de la educación artística.

CONVENIO ENTRE INSTITUCIONES Y UNIVERSIDADES

29. Universidad Central - Compensar. PFPD hacia una escuela para la nueva ciudadanía.

OTRAS INSTITUCIONES

30. Tecnológico Inespro. Educación estética para la sociedad.



ANEXO Nº 2

CATEGORÍAS, CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PFPD

Propuestas para futuras evaluaciones
de los PFPD



Las categorías, criterios e indicadores que se desarrollan a continuación, tienen fundamento en varios elementos: En primer lugar toman como base la construcción inicial utilizada para realizar la evaluación, objeto de este documento. En segundo lugar, la nueva información que generaron el proceso y los resultados de la evaluación. Y en tercer lugar los últimos planteamientos de la SED sobre PFPD¹⁰. Todos estos insumos aportaron nueva información que permitieron modificar la primera versión para hacerla más completa y más ajustada a la realidad de los PFPD.

La utilización de estas categorías, criterios e indicadores está pensada para diversos tipos de evaluación de los PFPD. Puede utilizarse para evaluar propuestas que ingresan al Comité Distrital de Capacitación para su aprobación y registro. También puede servir para los procesos de interventoría técnica que se lleven a cabo a los PFPD en curso. Puede ser usada por los mismos PFPD para evaluar los procesos y resultados de sus programas. Por último, puede utilizarse para la evaluación de resultados o de impacto de los PFPD que ya han terminado los procesos de formación.

La estructura de esta nueva versión comprende tres elementos:

- *Categorías de evaluación:* Son los objetos generales a los cuales puede responder una evaluación de los PFPD. En algunas ocasiones se dividen en subcategorías para facilitar la comprensión de las categorías globales.
- *Criterios de evaluación:* Se constituyen en los parámetros o puntos de referencia sobre la base de los cuales se emiten los juicios evaluativos.
- *Indicadores de evaluación:* Son aspectos concretos y específicos que permiten establecer si los criterios se cumplen o no. En algunos casos no se plantan indicadores porque el criterio es suficientemente específico.

¹⁰ Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, D. C., Documentos de Orientaciones para la Actualización de Registro y la Presentación de PFPD. Santa Fe de Bogotá, Documento Multicopiado, febrero de 2000.

Los indicadores se dividen en tres: indicadores para evaluación de propuestas, indicadores para evaluar la ejecución de los PFPD e indicadores para evaluar los logros. Estos últimos, en general están orientados hacia los efectos en los participantes de los PFPD. No obstante también se encuentran algunos dirigidos hacia resultados al interior del programa.

Por otra parte, sobre los indicadores también es importante aclarar dos puntos:

En primer lugar, para un criterio pueden plantearse varios indicadores, los cuales pueden darse en forma independiente o complementaria. En algunas circunstancias es deseable que se presenten todos los indicadores señalados para el criterio. En otros casos un indicador puede ser más general e importante que los otros (porque responde a los ideales planteados por la política), pero si éste no se presenta los otros pueden dar una muestra de planes, logros o ejecuciones de menor importancia, pero que pueden dar luces sobre los PFPD.

En segundo lugar, puede suceder que un mismo indicador responda a dos criterios distintos. Esto se debe a que si bien metodológicamente la evaluación de los PFPD se divide en categorías y criterios, la realidad a estudiar es integrada y no siempre es posible separarla.

A continuación se desarrolla cada una de las categorías establecidas, las cuales hacen referencia tanto al desarrollo de los PFPD como al impacto que se espera de ellos. En primer lugar se plantearán las categorías, subcategorías y criterios y posteriormente para cada uno de estos elementos se desarrollarán los indicadores.

CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CRITERIOS
Cobertura de los PFPD y selección de participantes.		<ul style="list-style-type: none"> - Los criterios de selección de los participantes buscan cubrir determinadas localidades respondiendo a las necesidades y las políticas educativas del Distrito Capital. - Los criterios de selección de los participantes se orientan al cubrimiento institucional. - Alto grado de correlación entre el área de desempeño de los participantes y el tema del PFPD. - Bajo grado de deserción de los participantes durante el PFPD.
	El trabajo en el campo de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad del componente de investigación en cuanto a propósitos de formación docente y de producción de conocimiento. - Alto grado de relación entre la acción investigativa y los intereses o áreas de trabajo de los participantes.

(Continúa)

(Continuación)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CRITERIOS
<p>Propuestas académicas y metodologías de trabajo de los PFPD.</p>	<p>El trabajo en el campo de innovación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad del componente de innovación en cuanto a propósitos de formación docente y de transformación de las prácticas educativas de los participantes. - Los proyectos de innovación superan la perspectiva de trabajo en el aula para proyectarse hacia el desarrollo institucional.
	<p>El trabajo en el campo de actualización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad en el campo de actualización en cuanto a sus propósitos de transformar concepciones pedagógicas y disciplinares. - Claridad, profundidad y coherencia en los planteamientos teóricos (disciplinares y pedagógicos) relacionados con el tema del PFPD. - Los enfoques y desarrollos teóricos (disciplinares y pedagógicos) evidencian apertura al conocimiento en el tema del PFPD.
	<p>Articulación de los campos de investigación, innovación y actualización en los PFPD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La estructura del PFPD evidencia con claridad la integración de los tres campos alrededor de la investigación.
	<p>Metodologías de trabajo desarrolladas en los PFPD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia de las estrategias de trabajo de acuerdo con los objetivos y el enfoque propuestos por el PFPD. - Uso frecuente y adecuado de estrategias de acompañamiento de los participantes. - Claridad y pertinencia de las estrategias para la conformación de grupos de estudio, trabajo o investigación.
<p>Evaluación y seguimiento de los participantes.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Claridad en la formulación y asignación de los criterios para la asignación de créditos. - Claridad, diversidad y pertinencia de las estrategias y momentos de evaluación de los participantes. - El PFPD lleva a cabo estrategias de seguimiento de los participantes una vez terminado el Programa.
<p>Evaluación sistematización y socialización del programa.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación del programa se realiza de manera intencional y sistemática con el objeto de cualificar el PFPD. - La experiencia y los resultados del PFPD se sistematizan rigurosamente. - La experiencia y los resultados del PFPD se socializan en diversos ámbitos de la comunidad educativa y académica.

INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA CADA UNOS DE LOS CRITERIOS

1. CATEGORÍA: COBERTURA DE LOS PFPD Y SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

1.1 *Criterio: Los criterios de selección de los participantes buscan cubrir determinadas localidades respondiendo a las necesidades y las políticas educativas del Distrito Capital*

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Se propone seleccionar maestros por localidades.	Se seleccionan maestros por localidades.	Las localidades a donde pertenecen los participantes que cursaron el PFPD muestran logros en los diversos aspectos que se consideren en una evaluación de los programas.
Se propone seleccionar docentes pertenecientes a localidades donde existen necesidades o dificultades en el tema del PFPD.	Los maestros que ingresan al programa pertenecen a localidades donde existen necesidades o dificultades en el tema del PFPD.	
Se propone seleccionar maestros pertenecientes a localidades en donde la política Distrital ha establecido prioridades de capacitación en el tema del PFPD.	Los maestros que ingresan al programa pertenecen a localidades en donde la política Distrital ha establecido prioridades de capacitación en el tema del PFPD.	

1.2 *Criterio: Los criterios de selección de los participantes se orientan al cubrimiento institucional*

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Se propone seleccionar grupos maestros pertenecientes por institución.	Al PFPD ingresan grupos de maestros por institución.	Las instituciones a donde pertenecen los participantes que cursaron el PFPD muestran logros en los diversos aspectos que se consideren en una evaluación de los programas.

1.3 Criterio: *Alto grado de correlación entre el área de desempeño de los participantes y el tema del PFPD.*

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Se propone recibir docentes cuyo trabajo se relacione directamente con el tema del PFPD.	Al PFPD ingresan docentes cuyo trabajo se relacione directamente con el tema del PFPD.	Después de participar el en PFPD los docentes continúan realizando cambios en su área de trabajo.

1.4 Criterio: *Bajo grado de deserción de los participantes durante el PFPD*

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
	El porcentaje de participantes que desertan es inferior al estimado por las políticas distritales.	

2. CATEGORÍA: PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLOGÍAS DE TRABAJO DE LOS PFPD

2.1 Subcategoría: *el trabajo en el campo de investigación*

2.1.1 Criterio: *Claridad del componente de investigación en cuanto a propósitos de formación docente y de producción de conocimiento*

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>El equipo de profesores propuesto para desarrollar el PFPD trabaja en la institución como un grupo de profesores investigadores que desarrolla las líneas de investigación propuestas para el programa.</p> <p>La institución oferente cuenta con publicaciones sobre resultados de las investigaciones que desarrolla.</p>		

2.1.2 Criterio: Alto grado de relación entre la acción investigativa y los intereses o áreas de trabajo de los participantes

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
El PFPD planea que los participantes se inscriban en proyectos de investigación de su interés.	Los participantes se inscriben en proyectos de investigación de su interés.	Comprensión y conceptualización de los temas objeto de investigación.
El PFPD propone que los participantes formulen y desarrollen proyectos de investigación relacionados con su área de trabajo.	Los participantes formulan y desarrollan proyectos de investigación relacionados con su área de trabajo.	Motivación de los participantes hacia el desarrollo del proyecto de investigación
Se plantean objetivos y acciones de formación de los participantes en el área de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Se llevan a cabo proyectos de investigación a los cuales los participantes se vinculan activamente en todas o varias de sus etapas. - Se realizan acciones de conceptualización metodológica basadas en el proceso de investigación seguido por los docentes en sus proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión mínima por parte de los participantes de algunos enfoques y metodologías de investigación. - Los docentes continúan desarrollando trabajos de investigación una vez terminado el PFPD (Investigación orientada a la generación de conocimiento). - Una vez terminado el PFPD los maestros sistematizan sus prácticas de manera rigurosa y elaboran informes sobre los procesos y resultados de estas experiencias para darlas a conocer a la comunidad educativa. - Una vez terminado el PFPD, los maestros hacen parte de grupos de investigación.
Se plantea que en las líneas de investigación trabajadas por la institución oferente se inscriban los proyectos de investigación de los docentes.	Los proyectos de investigación de los participantes se inscriben en líneas de investigación de la institución oferente.	Publicaciones que socializan el conocimiento generado por el PFPD.
Se plantean objetivos y acciones sobre producción de conocimiento como consecuencia de la actividad investigativa de docentes y participantes del PFPD.	Se realizan acciones que recogen el conocimiento generado por las investigaciones de docentes y participantes del programa.	

2.2 Subcategoría: El trabajo en el campo de innovación

2.2.1 Criterio: Claridad del componente de innovación en cuanto a propósitos de formación docente y de transformación de las prácticas educativas de los participantes.

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>Se plantean objetivos orientados a la transformación de concepciones y prácticas educativas de los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan proyectos de innovación en donde los participantes se vinculan de manera activa en todas sus etapas. - Los participantes los formulan, desarrollan y sistematizan los proyectos de innovación. - Se realizan acciones de reflexión sobre el significado educativo y pedagógico del proyecto de innovación. 	<p>- Como consecuencia de su participación en el PFPD el maestro adquiere un repertorio amplio de metodologías para llevar a cabo su trabajo.</p> <p>Después de terminar el PFPD los maestros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continúan formulando y desarrollando proyecto de innovación pedagógica como parte de su acción docente. - Continúan buscando información sobre nuevos enfoques y alternativas de trabajo en su área de desempeño. - Continúan creando y diseñando formas de trabajo alternativas en su área de desempeño. - Continúan aplicando formas de trabajo alternativas en su área de desempeño. - Conforman grupos que reflexionan y estudian sobre prácticas pedagógicas alternativas. - Conciben de manera diferente su rol, en comparación con la mirada que traían antes de ingresar al programa. - Conciben su rol y el de su alumnos de manera diferente y actúan en consecuencia generando relaciones maestro alumnos más horizontales y participativas.

2.2.2 Criterio: Los proyectos de innovación superan la perspectiva de trabajo en el aula para proyectarse hacia el desarrollo institucional

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>Las propuestas plantean que los proyectos de innovación de los participantes que enseñan una disciplina específica, además de orientarse al trabajo del aula, generan acciones que involucren a la comunidad educativa para fomentar el desarrollo institucional.</p>	<p>Los proyectos de innovación de los participantes que enseñan una disciplina específica, además de orientarse al trabajo del aula, generan acciones que involucren a la comunidad educativa para fomentar el desarrollo institucional.</p>	<p>Una vez terminado el PFPD, los maestros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continúan formulando y desarrollando proyectos de innovación pedagógica e institucional como parte de su acción docente. - Participan en la formulación de políticas y orientaciones de la institución. - Formulan propuestas de acciones de cambio para ámbitos específicos del trabajo institucional. - Participan en comités o grupos de trabajo de la institución. - Involucran a otros actores educativos (docentes y estudiantes) en la discusión sobre lo metodológico como una forma de desarrollo de la pedagogía en la institución. - Se relacionan con otros profesores o directivos para analizar situaciones específicas de tipo pedagógico o de áreas específicas. - Participan en el desarrollo de la evaluación institucional. - Representan institución en eventos.
<p>Las propuestas plantean que los proyectos de innovación de los participantes dedicados a labores de gestión institucional (directivos docentes), involucren a la comunidad educativa para lograr un real desarrollo del PEI.</p>	<p>Los proyectos de innovación de los participantes dedicados a labores de gestión institucional (directivos docentes), involucren a la comunidad educativa para lograr un real desarrollo del PEI.</p>	

2.3 subcategoría: El trabajo en el campo de actualización

2.3.1 Criterio: Claridad en el campo de actualización en cuanto a sus propósitos de transformar concepciones pedagógicas y disciplinares

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Los contenidos planeados para el PFPD proponen desarrollar teorías y concepciones metodológicas que respondan a las necesidades educativas del Distrito Capital.		Las necesidades detectadas por el Distrito Capital en el tema del PFPD, son superadas a partir del trabajo realizado por los docentes participantes en el Programa.
Los contenidos planeados para el PFPD apuntan al desarrollo de teorías y concepciones metodológicas que superan la visión puntual de revisión de métodos y actividades didácticas.	Los contenidos desarrollados se refieren a teorías y concepciones metodológicas que superan la visión puntual de revisión de métodos y actividades didácticas.	Después de haber participado en el PFPD los maestros: - Hacen una elección fundamentada de las metodologías pertinentes para llevar a cabo su trabajo. - Tienen una comprensión amplia y profunda de los conceptos que fundamentan su trabajo.
Los contenidos planeados para el PFPD apuntan al desarrollo de teorías y concepciones sobre el área específica de trabajo del programa.	Los contenidos desarrollados se refieren a teorías y concepciones sobre el área específica de trabajo del programa.	- Aplican nuevos conceptos en su ámbito de trabajo. - Analizan conceptos de su área de trabajo con otros docentes de la institución.

2.3.2 Criterio: Claridad, profundidad y coherencia en los planteamientos teóricos (disciplinares y pedagógicos) relacionados con el tema del PFPD

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Las propuestas expresan con claridad y profundidad el enfoque y los desarrollos teóricos que manejará el PFPD (El desarrollo de los temas en la propuesta va más allá de un simple listado de temas).	Los diferentes profesores del programa conocen, manejan y expresan los enfoques y desarrollos teóricos que orientan el PFPD.	Los participantes logran comprender los enfoques y contenidos teóricos desarrollados por el PFPD.

2.3.3 Criterio: Los enfoques y desarrollos teóricos (disciplinares y pedagógicos) evidencian apertura al conocimiento en el tema del PFPD

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>Los enfoques y desarrollos teóricos expresados en las propuestas, explicitan claramente las nuevas miradas que asignarán al tema del PFPD.</p>	<p>Los diferentes profesores del programa, conocen, manejan y expresan los enfoques y desarrollos teóricos que orientan el PFPD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes amplían los conceptos que fundamentan su trabajo (De aula o institucional). Una vez terminado el PFPD los maestros: - Continúan buscando eventos de formales de formación y participando en ellos. - Continúan buscando literatura especializada sobre el tema del PFPD. - Participan en foros de discusión especializados. - Aplican los nuevos conceptos en su área de trabajo y en el ámbito del desarrollo institucional.

2.4 subcategoría: *Articulación de los campos de Investigación, innovación y actualización en los PFPD*

2.4.1 Criterio: La estructura del PFPD evidencia con claridad la integración de los tres campos alrededor de la investigación

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>Se propone explícitamente la investigación como eje articulador para los tres campos.</p>	<p>Los proyectos de desarrollados por los participantes son proyectos de investigación fundamentados con la teoría desarrollada en el campo de actualización, en los cuales se consulta la realidad, se sistematizan prácticas innovadoras y se produce un informe final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes diferencian conceptualmente los tres campos y entienden la importancia de trabajarlos integradamente. - Como parte de su acción docente, después de terminar el PFPD, los maestros continúan formulando, desarrollando y sistematizando proyectos de innovación pedagógica orientados a construir conocimiento en el tema de la innovación.
<p>La articulación de los tres campos permite la diferenciación de cada uno de ellos estableciendo las características específicas de cada uno.</p>	<p>En las diferentes actividades del PFPD se conceptualizan los tres campos diferenciando sus especificidades.</p>	
<p>Las propuestas explicitan claramente las razones para articular los tres campos alrededor de la investigación.</p>		

2.5 subcategoría: Metodologías de trabajo desarrolladas en los PFPD

2.5.1 Criterio: Pertinencia de las estrategias de trabajo de acuerdo con los objetivos y el enfoque propuestos por el PFPD

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Se explicitan y justifican las estrategias metodológicas propuestas de acuerdo con los objetivos que se quieren lograr y el enfoque pedagógico asignado la programa.	La estrategias metodológicas utilizadas por todos los profesores, conducen al logro de los objetivos y reflejan el enfoque pedagógico del Programa.	Los objetivos previstos por el programa se evidencian en los participantes al terminar le PFPD.

2.5.2 Criterio: Uso frecuente y adecuado de estrategias de acompañamiento de los participantes

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Se planean estrategias de acompañamiento frecuentes a los proyectos y al proceso de aprendizaje de los participantes.	- Se llevan a cabo acciones de acompañamiento frecuentes a los proyectos y al proceso de aprendizaje de los participantes.	- El proyecto de los participantes muestra nivel de calidad suficiente para ser considerado como insumo en los avances de conocimiento de las líneas de investigación de la institución oferente.
Se explicitan las diversas funciones que cumplen las estrategias de acompañamiento: evaluar el proceso de los participantes, facilitar el desarrollo de los proyectos y el aprendizaje de los participantes, involucrar las instituciones de los participantes en su desarrollo a través de visitas a las mismas.	- Se desarrollan actividades de acompañamiento o seguimiento individuales, grupales e institucionales (a instituciones de los participantes).	- Las instituciones de los participantes se involucran en los proyectos que éstos desarrollan. - Una vez terminado el PFPD las instituciones permiten el trabajo de los maestros en el ámbito de las transformaciones pedagógicas e institucionales. - Los objetivos planteados por el PFPD se reflejan en los logros alcanzados por los participantes.

2.5.3 Criterio: Claridad y pertinencia de las estrategias para la conformación de grupos de estudio, trabajo o investigación

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>Las propuestas plantean estrategias específicas para promover la conformación de grupos entre los participantes.</p> <p>Las propuestas dan importancia a la conformación de grupos institucionales orientados al estudio y discusión de temas y al desarrollo de los proyectos de investigación.</p>	<p>Se conforman grupos de participantes.</p> <p>Se conforman grupos de participantes por institución con el objeto de desarrollar un proyecto de investigación y de realizar actividades de estudio y de discusión de temas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los proyectos de investigación desarrollados en el transcurso del PFPD afectan el desarrollo institucional. Una vez terminado el PFPD: <ul style="list-style-type: none"> - Los maestros de cada institución mantienen el trabajo del grupo para el desarrollo de otros proyectos. - Los maestros participan en grupos de investigación distintos al de su institución. - Los maestros organizan eventos formales de discusión académica (foros, seminarios, coloquios, etc.) con proyección local, nacional o internacional. - Los maestros conforman o ingresan a grupos permanentes de estudio.

3. CATEGORÍA: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

3.1 Criterio: Claridad en la formulación de los criterios para la asignación de créditos

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<p>Los criterios propuestos reflejan los objetivos que se pretenden alcanzar (superando criterios de asistencia y entrega de trabajos).</p> <p>Los criterios expuestos permiten emitir juicios de evaluación sobre el trabajo de los participantes.</p> <p>Se propone dar a conocer a los participantes los criterios de asignación de créditos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los créditos se asignan cuando la calidad de los trabajos de los participantes responde a los criterios establecidos por el programa. - Los participantes conocen los criterios de evaluación y asignación de créditos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La calidad de los trabajos presentados por los participantes refleja el alcance de los objetivos propuestos. - Los participantes muestran un cambio de actitud hacia los créditos al expresar que la formación es por lo menos tan importante como la obtención de créditos.

3.2 Criterio: Claridad, diversidad y pertinencia de las estrategias y momentos de evaluación de los participantes

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
Se propone evaluar tanto el proceso como los resultados del trabajo de los participantes.	Se evalúa tanto el proceso como los resultados del trabajo de los participantes.	- Como consecuencia del proceso evaluativo, los participantes cualifican su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus trabajos. - La calidad de los trabajos presentados por los participantes refleja el alcance de los objetivos propuestos.
Se planea realizar evaluación informal (no conducente a asignación de créditos) y evaluación formal (conducente a asignación de créditos) del proceso y el trabajo de los participantes.	Se realiza evaluación informal (no conducente a asignación de créditos) y evaluación formal (conducente a asignación de créditos) del proceso y el trabajo de los participantes.	
Se planean estrategias de auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el trabajo de los participantes.	Se utilizan estrategias de auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el trabajo de los participantes.	Los maestros una vez terminado el PFPD, utilizan modos alternativos de evaluación con sus estudiantes o en la institución.

3.3 Criterio: El PFPD lleva a cabo estrategias de seguimiento de los participantes una vez terminado el Programa

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
La propuesta del PFPD explicita el tipo de acciones de seguimiento de los participantes que utilizará una vez terminado el PFPD.	Por lo menos durante un año después a la terminación del PFPD se realizan actividades de seguimiento intencionales a los participantes.	Un año después de terminado el PFPD se observan los logros alcanzados apenas este terminó.
La propuesta expresa la función que cumplirán las estrategias de seguimiento de los participantes una vez terminado el PFPD.		

4. CATEGORÍA: EVALUACIÓN SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROGRAMA

4.1 Criterio: La evaluación del programa se realiza de manera intencional y sistemática con el objeto de cualificar el PFPD

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<ul style="list-style-type: none"> - La propuesta plantea objetivos y estrategias de evaluación del programa. - La propuesta plantea una evaluación del programa que vincule docentes y participantes. - La propuesta plantea la frecuencia con la cual se realizarán las acciones de evaluación del programa. 	<p>A lo largo de su desarrollo el PFPD realiza diversas acciones para llevar a cabo la evaluación del programa con vinculación de participantes y docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificación del proceso pedagógico del programa y de los logros de sus participantes. - Los participantes, una vez terminado el PFPD, aplican en sus instituciones o en el desarrollo de los proyectos que llevan a cabo, algunas de las estrategias de evaluación del programa usadas en el PFPD.
<p>La propuesta explicita que la información derivada de la evaluación del programa se utilizará para cualificar el PFPD durante su desarrollo y para futuras versiones del mismo.</p>	<p>La información proveniente de la evaluación del programa permite realizar ajustes durante el desarrollo del PFPD y genera recomendaciones para futuras versiones del PFPD.</p>	

4.2 Criterio: La experiencia y los resultados del PFPD se sistematizan rigurosamente

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<ul style="list-style-type: none"> - La propuesta plantea las estrategias de sistematización del proceso pedagógico seguido en el PFPD. - La propuesta plantea las estrategias de sistematización de los resultados de los trabajos de los participantes. 	<p>Durante el desarrollo y al finalizar el PFPD se llevan a cabo diversas acciones de sistematización tanto del proceso pedagógico como de los resultados de los trabajos de los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes del PFPD comprenden la importancia de sistematizar los procesos pedagógicos y los resultados de las experiencias educativas. - Una vez terminado el PFPD los maestros sistematizan sus prácticas de manera rigurosa y elaboran informes sobre los procesos y resultados de estas experiencias para darlas a conocer a la comunidad educativa.
<p>La propuesta plantea la forma en que se plasmará la sistematización realizada (libros, artículos, informes, videos).</p>	<p>La sistematización llevada a cabo se plasma en informes, libros, artículos de revista, videos.</p>	

4.3 Criterio: *La experiencia y los resultados del PFPD se socializan en diversos ámbitos de la comunidad educativa y académica*

INDICADORES DE EVALUACIÓN		
PARA LAS PROPUESTAS	PARA LA EJECUCIÓN	PARA LOS LOGROS
<ul style="list-style-type: none"> - La propuesta plantea las estrategias de socialización del proceso pedagógico y los resultados del PFPD. - La propuesta plantea que las estrategias de socialización se realizarán en ámbitos que trascienden el contexto interno del PFPD. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el desarrollo del PFPD o al finalizar el mismo se llevan a cabo actividades de socialización (sobre experiencias y resultados) en ámbitos distintos al desarrollo interno del PFPD. - Como consecuencia del desarrollo del PFPD se publican, para la comunidad académica y educativa, libros, memorias, artículos de revista, videos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes comprenden la importancia de socializar los conocimientos construidos como consecuencia de las experiencias educativas sistematizadas rigurosamente. - Una vez terminado el PFPD los maestros sistematizan sus prácticas de manera rigurosa y elaboran informes sobre los procesos y resultados de estas experiencias para darlas a conocer a la comunidad educativa.



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
ARFO Editores e Impresores
el 1 de diciembre de 2000.



