

371.144
I 71 e
v.2 8.7



000195

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO - IDEP

CONSULTORES EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS Y CÍA. LTDA.

30-07-2008

**EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN
PERMANENTE DE DOCENTES REALIZADOS EN BOGOTÁ**

EL IMPACTO DE LAS EXPERIENCIAS EJECUTADAS ENTRE 1996 Y 1999 Y EL
PROCESO DE LAS EXPERIENCIAS EN DESARROLLO.

INFORME EJECUTIVO

h92000

Evaluadores:
Guillermo Torres Zambrano
Leonor Isaza Merchán

Bogotá, septiembre de 2000 :

Inventario IDEP
158

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y OBJETIVOS

1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

Para entender cabalmente el sentido de la evaluación de impacto de los PFPD es necesario precisar 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 observados en el largo plazo como resultado de una intervención.

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 periodo de casi cuatro años que permite establecer de manera más clara los efectos que han perdurado 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 casos.¹

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 que puede haber 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 muy amplio que puede tener este concepto.

Derivado del planteamiento anterior y en consonancia con lo establecido en los términos de referencia a los cuales responde este informe, resulta claro que para los PFPD en desarrollo durante el 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 desarrolla cada programa.

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.

2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

- * 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 en sus instituciones y en las instituciones como tales.
- * Realizar un análisis de los procesos que se llevan a cabo en 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 orientados a establecer una línea de base para realizar la evaluación de los PFPD a partir del año 2000.

DISEÑO METODOLÓGICO

1: ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN

Para enfocar la evaluación de impacto se planteó un diseño que comprende tres ejes de trabajo básicos y estrechamente relacionados.

Los dos primeros ejes se refieren a una evaluación contextual y se aplicaron a la evaluación de los programas desarrollados entre 1996 y 1999 y a los que se están desarrollando en el 2000. El primero, "*Información descriptiva*" permitió caracterizar aquellos elementos que dan origen al desarrollo de los PFPD: las políticas de formación y el proceso particular de desarrollo de cada PFPD. La información sobre estos elementos fue el punto de partida para comprender una determinada orientación de un 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, y que 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. A la vez, se confrontó la propuesta de cada institución con el desarrollo específico del programa, estableciendo un nivel más profundo de coherencia que habla de la calidad de la experiencia que vivieron los participantes.

Las expresiones que asumen los elementos analizados en estos dos primeros ejes (tanto de manera separada como en conjunto) 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.

El tercer eje de trabajo es el "*Análisis evaluativo de impacto*" que permite establecer cuáles son los ámbitos en los cuales se han podido producir los cambios a partir de la participación en un PFPD. Se trabajó sobre los siguientes aspectos: Cualificación intelectual y profesional del magisterio, prácticas institucionales, prácticas docentes y percepciones de los estudiantes sobre el quehacer de sus maestros. Este tercer eje es pertinente sólo para los programas desarrollados entre 1996 y 1999.

2. FUENTES DE INFORMACIÓN

Se seleccionaron aleatoriamente 22 programas realizados entre 1996 y 1999 y ocho PFPD en desarrollo durante el año 2000. Las fuentes de información y la manera como fue seleccionada la muestra se encuentra en la siguiente tabla.

TABLA N° 1: FUENTES DE INFORMACIÓN

FUENTE DE INFORMACIÓN	FORMA DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	TOTAL INFORMANTES *
PROGRAMAS REALIZADOS ENTRE 1996 Y 1999		
Propuestas presentadas por la entidades oferentes al Distrito	Las propuestas de todos los PFPD	18
Directores de PFPD	Se entrevistaron todos los directores de PFPD	21
Profesores de PFPD	Selección aleatoria de dos profesores por programa	28
Participantes de PFPD	10% de los participantes. (Por programa se escogieron mínimo cuatro participantes)	116
Rectores o coordinadores de las instituciones donde actualmente laboran los participantes	Selección aleatoria de 2 rectores o coordinadores por programa evaluado	38
Actuales estudiantes de los participantes	Selección aleatoria de 4 estudiantes por cada profesor informante	404
PROGRAMAS EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000		
Propuestas presentadas por la entidades oferentes al Distrito	Se tomaron las propuestas de todos los PFPD	8
Directores de PFPD	Se entrevistaron todos los directores de PFPD	8
Profesores de PFPD	Selección aleatoria de dos profesores por programa	16
Participantes de PFPD	10% de los participantes	54

* Algunas fuentes de información, como por ejemplo los documentos que contenían las propuestas, o los directores y profesores de PFPD de los programas, no pudieron ser conseguidas en su totalidad. Por lo tanto el dato de esta columna muestra el total real de documentos o de informantes.

LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

1. EVALUACIÓN CONTEXTUAL - ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS Y DEL DESARROLLO DE LOS PFPD X

1.1. 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. X
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. X
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).

1.2. EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD

La manera como se desarrollan los programas en términos generales también se ajustan 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 28%. 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 donde 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 era 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 convirtió 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 realizó en casi todos los casos y en ella se incluyó a 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.

1.3. 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 aparecen 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.

1.4. 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 la 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 planteados 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 mayor impacto de los programas en el largo plazo.

2. EVALUACIÓN DEL IMPACTO EN LOS PARTICIPANTES

2.1. EL IMPACTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS PARTICIPANTES

En cuanto a las **concepciones educativas** los participantes estiman que hay una fuerte influencia de los PFPD, en especial en lo relacionado con metodologías de trabajo con los estudiantes.

Sobre la **conformación de las comunidades académicas** se indagó acerca de los siguientes aspectos. La **participación en grupos de investigación** es muy limitada y aquello que se considera como investigación muchas veces se refiere a trabajos de tipo institucional no orientados a la generación de conocimiento como se plantea en las políticas. Los logros que se derivan de esa participación se refieren básicamente a ganancias en el campo disciplinar. La **organización de eventos formales de discusión académica** es muy limitada y se refiere, básicamente, a asuntos relativos con la situación institucional. La **participación en grupos permanentes de estudio** también es restringida y los principales logros en este campo tienen que ver con avances en las concepciones y las prácticas alusivas a aspectos disciplinares. Los participantes en los PFPD de años más recientes tienden a una mayor presencia en grupos de estudio. La **colaboración con escritos en publicaciones** no muestra logros importantes. En cuanto a la **participación en eventos de formación** a raíz de la participación en los PFPD se da en apenas en 43.1% de los participantes. Y esos PFPD se refieren especialmente a tópicos pedagógicos y relativos a disciplinas específicas pues según los participantes se trata de temas que están más cercanos a su área de trabajo. Cuando se mencionan las razones para no participar en los diversos tópicos relativos a la conformación de comunidades académicas sobresalen las dificultades de carácter institucional y la falta de tiempo. En términos generales el impacto en cuanto a la conformación de comunidades no es muy destacado. Los PFPD no han logrado incorporar nuevas pautas de desarrollo académico en el actuar de los docentes.

Sobre el **cambio o autoafirmación en relación con el rol docente** se encontró que el mayor impacto, y en una medida importante, tiene que ver con el crecimiento del docente como persona y el compromiso con el rol docente, es decir, una influencia valiosa en el campo actitudinal. Adicionalmente sobre la **actitud hacia la formación docente** se registra un hallazgo importante: se busca tanto obtener créditos como ganar en formación pedagógica.

La influencia de los PFPD en generar **cambios en el desarrollo institucional** se manifiesta en tres campos básicos: proponer acciones de cambio para ámbitos específicos, participar en grupos de trabajo de la institución.

y relacionarse con otros docentes para analizar situaciones específicas, aspectos que pueden indicar una preocupación por integrarse más al trabajo institucional como tal.

Los cambios en la práctica docente se aprecian en los siguientes ámbitos. En primer lugar, en cuanto al desarrollo conceptual, se constata una ampliación de los conceptos que fundamentan el trabajo disciplinar o de gestión de quienes participaron en los programas lo cual implica que encontraron una base importante para apoyar los trabajos que llevan a cabo en la institución. Y se debe resaltar que aspectos tales como acceso a literatura especializada o posibilidad de escribir sobre su experiencia docente, no tienen una influencia importante. Los principales logros se ubican en el campo de lo que está más relacionado con la acción diaria del docente fundamentando y ampliando horizontes. En cuanto al desarrollo metodológico el logro más importante y mencionado de manera más reiterada tiene que ver con contar un repertorio amplio de metodologías para llevar a cabo el trabajo, en especial, en el campo disciplinar. Sobre la interacción docente alumno el mayor logro se ubica en implementar nuevas pautas en el trabajo cotidiano, especialmente conseguir una mayor participación del estudiante.

Al indagar a los participantes sobre los impactos de orden general más importantes derivados de la participación en los PFPD mencionaron, en su orden, lo metodológico y lo conceptual. Y las razones para haber hecho esta escogencia son, básicamente, porque se les ha facilitado el desarrollo de la enseñanza desde el ángulo metodológico y se ha logrado un mejor desarrollo de los estudiantes en lo académico. Esto corrobora lo encontrado al indagar sobre aspectos particulares en cuanto a que aunque la ampliación de la base conceptual se constituyó en una influencia importante de los PFPD, más lo fue lo relativo a lo metodológico. Al preguntar sobre los aspectos de menor impacto la mayoría coincidió en afirmar que "ninguno" o cual implica que la experiencia de los PFPD ha resultado valiosa e importante para los participantes. Y en aquellos casos en los cuales se mencionaron campos específicos de bajo impacto las razones aducidas para tal señalamiento se ubican en la falta de interés tanto institucional como personal. Sobre los impactos alcanzados y que no se esperaban sobresale el tener más claridad sobre el trabajo en el ámbito institucional.

2.2. EL IMPACTO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS RECTORES O COORDINADORES DE LAS INSTITUCIONES Y DE LOS ESTUDIANTES DE LOS PARTICIPANTES

En primer lugar se debe destacar que menos de dos terceras partes de los directores (o coordinadores) supieron dar razón de la posible influencia del PFPD en sus docentes.

En términos generales los directores expresaron que la participación de sus docentes en los PFPD ha sido positiva para la institución. Y plantearon que el aspecto más importante es el relacionado con metodologías para planear y desarrollar trabajos con los estudiantes. En particular se resalta que éstos se han visto beneficiados por una mayor participación, integración y motivación.

En cuanto a los logros obtenidos por los docentes en relación con la participación en grupos de investigación y discusión, los directores no resaltan un impacto importante. Sobre aspectos relacionados con el rol docente consideran que ha habido una influencia importante. De manera similar se evalúa lo correspondiente a los aportes en el campo del desarrollo institucional indicando que los docentes son más colaboradores y han generado un mayor compromiso con su trabajo y con la institución.

Sobre los aprendizajes logrados por los estudiantes consideran que éstos aprenden de manera más dinámica, su participación se ha estimulado y miran con más gusto las materias, aspectos que, en términos generales, coinciden con los señalados por los participantes.

Los campos de mayor proyección de los aprendizajes obtenidos en los PFPD, los directores los ubican en el desarrollo de metodologías de trabajo y en la consolidación de concepciones pedagógicas y disciplinares.

Desde el punto de vista de los estudiantes el principal hallazgo tiene que ver con la una opinión muy positiva hacia la acción desarrollada por sus profesores. Sobresalen las menciones correspondientes al agrado del profesor para enseñar la materia y al dominio del profesor en su materia. Tales opiniones son similares tanto para los estudiantes de básica secundaria como para los de media vocacional. En el caso de los de básica primaria hay una ligera tendencia a calificar de mejor manera a sus profesores. 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 mismo aspectos: el desarrollo metodológico y las fortalezas disciplinares y pedagógicas.

2.3. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO

Una mirada a la evaluación de impacto permite establecer que, en términos generales, se puede hablar de un impacto medio en cuanto que los PFPD, aunque lograron avances importantes, no cambiaron de manera drástica los diferentes ámbitos de trabajo de los docentes. Los cambios fueron más puntuales que profundos, más específicos que globales.

El principal logro de los participantes en los PFPD se ubica en el campo del desarrollo metodológico. los programas han incidido de manera positiva en contribuir 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. Por una parte, en el campo disciplinar se adquirieron conceptos que ayudaron a entender con mayor profundidad, a actualizar, la especialidad de los participantes. Por otra parte, los participantes ganaron en cuanto a visión educativa desde un ángulo conceptual. Se ganó en la mirada pedagógica: se entiende un poco más el porqué y el para qué de la escuela, el sentido de educación y de la acción docente.

Los anteriores son los dos impactos de más clara presencia 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 elementos 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, hicieron presencia 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, hicieron presencia en los PFPD y, sin duda, contribuyeron a abrir espacios, así sea restringidos, para iniciar un fortalecimiento de la acción educativa, 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.

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, a saber:

El ser maestro

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 tarea académica más profunda, más sistemática, no puede esperarse que ocurran cambios de un momento a otro, ni siquiera en el transcurso de un año. Por tal razón al indagar a los docentes por los causas de no 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 una situación que, como la investigación por ejemplo, puede presentarse como novedosa. 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.

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.

La estructura de oferta de los PFPD

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 se debe pensar en 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.

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, mayor 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.

2.4. 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 necesidades institucionales y de los maestros; una formación 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; la necesidad de convertir los procesos de formación en un factor de desarrollo institucional a la luz de los planteamientos y las acciones propuestas en cada PEI; la experiencia y las posibilidades de las entidades que ofrecen e implementan los programas.

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. 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 de desarrollo de los programas 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.

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.

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; los sistemas de reporte del desarrollo de los programas.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EN DESARROLLO DURANTE EL AÑO 2000

1. EVALUACIÓN DE LAS 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 participativa 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.

2. 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 confundiendo 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
- Conceptual
- Capacitación y discusión académica
- aprendizaje de los estudiantes
- Interacción docente - estudiante
- Investigación

3. 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.

4. CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO

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.