

371.144  
I71e  
v.1 g.1

Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



\*000192\*

84  
35

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO  
PEDAGÓGICO - IDEP

CONSULTORES EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS Y CÍA. LTDA.

8002-10-03

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN  
PERMANENTE DE DOCENTES REALIZADOS EN BOGOTÁ ENTRE  
1996 Y 2000

492000

EL IMPACTO DE LAS EXPERIENCIAS EJECUTADAS ENTRE 1996 Y 1999 Y EL  
PROCESO DE LAS EXPERIENCIAS EN DESARROLLO EN 2000

**Evaluadores:**  
**Leonor Isaza Merchán**  
**Guillermo Torres Zambrano**

Bogotá, 31 de agosto de 2000

Inventario IDEP  
158

## **TABLA DE CONTENIDOS**

### **PRESENTACIÓN**

### **PRIMERA PARTE: OBJETO, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA**

#### **CAPÍTULO PRIMERO: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y OBJETIVOS**

1. FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN DE IMPACTO
2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN

#### **CAPÍTULO SEGUNDO: DISEÑO METODOLÓGICO**

1. ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN
2. CATEGORÍAS CRITERIOS E INDICADORES

#### **CAPÍTULO TERCERO: MARCO MUESTRAL Y MUESTRA**

1. MARCO MUESTRAL DE PROGRAMAS
2. PROCEDIMIENTO DE MUESTREO DE LOS PROGRAMAS
3. MUESTRA DE PROGRAMAS SELECCIONADOS
4. PROCEDIMIENTO PARA EL MUESTREO DE LOS INFORMANTES
5. MUESTRA DE INFORMANTES

### **SEGUNDA PARTE: LA EVALUACIÓN DE IMPACTO**

#### **CAPÍTULO PRIMERO: EVALUACIÓN CONTEXTUAL**

1. COBERTURA
  2. PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD
    - 2.1. CALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
    - 2.2. CALIDAD DEL TRABAJO DE INNOVACIÓN
    - 2.3. CALIDAD DEL TRABAJO DE ACTUALIZACIÓN
    - 2.5. ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN
    - 2.6. DIVERSIDAD Y PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO
  3. EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES
    - 3.1. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS
    - 3.2. SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES UNA VEZ TERMINADO EL PFPD
  4. EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD
  5. IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD
- SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROPUESTAS
- SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD
- SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LO PROPUESTO Y LO DESARROLLADO POR LOS PFPD
- IMPLICACIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN CONTEXTUAL DE LOS PFPD

## **CAPÍTULO SEGUNDO: IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES**

1. IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA
2. IMPACTO EN EL CAMPO DE LA CUALIFICACIÓN INTELECTUAL Y PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
  - 2.2. CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS DE DOCENTES
  - 2.3. CAMBIO O AUTOAFIRMACIÓN EN EL ROL DOCENTE
  - 2.4. CAMBIO DE ACTITUD HACIA LA FORMACIÓN DOCENTE
  - 2.5. CAMBIOS EN LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL
  - 2.6. CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE
  - 2.7. IMPACTOS DE ORDEN GENERAL DE LOS PFPD
  - 2.8. APRECIACIONES DE CARÁCTER GENERAL

## **CAPÍTULO TERCERO: IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOS DIRECTORES Y/O COORDINADORES**

1. INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS EDUCATIVOS BÁSICOS
2. LOGROS DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN
3. INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ROL DOCENTE
4. INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS REFERIDOS A LA LABOR INSTITUCIONAL
5. PRINCIPAL INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS DOCENTES
6. PRINCIPAL APRENDIZAJE LOGRADO POR LOS ESTUDIANTES POR INFLUENCIA DEL PFPD
7. PRINCIPALES CAMPOS DE PROYECCIÓN DE LOS APRENDIZAJES OBTENIDOS
8. APRECIACIÓN GENERAL

## **CAPÍTULO CUARTO: IMPACTO DE LOS PFPD EN LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOS ESTUDIANTES**

1. IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA
2. ANÁLISIS DE TÓPICOS ESPECÍFICOS

## **CAPÍTULO QUINTO: CONCLUSIONES GENERALES Y RECOMENDACIONES**

1. CONCLUSIONES GENERALES
2. RECOMENDACIONES

## **TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DE LOS PFPD QUE SE ENCUENTRAN EN DESARROLLO**

### **CAPÍTULO PRIMERO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS QUE SE ENCUENTRAN EN DESARROLLO**

1. COBERTURA
2. PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD
  - 2.1. CALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
  - 2.2. CALIDAD DEL TRABAJO DE INNOVACIÓN
  - 2.3. CALIDAD DEL TRABAJO DE ACTUALIZACIÓN
  - 2.5. ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN
  - 2.6. DIVERSIDAD Y PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO
3. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES: CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS
4. EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD

**5. IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD**  
**SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROPUESTAS**  
**SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS DESARROLLOS DE LOS PFPD**  
**SÍNTESIS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LO PROPUESTO Y LO DESARROLLADO POR LOS PFPD**

**CAPÍTULO SEGUNDO: CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO**

**CUARTA PARTE: CATEGORÍAS, CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PFPD - PROPUESTA PARA FUTURAS EVALUACIONES DE LOS PFPD**

**ANEXOS**

**VOLUMEN I**

**ANEXO N° 1. ANÁLISIS DE PROPUESTAS DE PFPD**  
**ANEXO N° 2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**  
**ANEXO N° 3. TABLA DE ESPECIFICACIONES**  
**ANEXO N° 4. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA BASE DE DATOS**

**VOLUMEN II**

**ANEXO N° 5. TABLAS CON DATOS SOBRE LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR DIRECTORES Y PROFESORES DE PFPD. EVALUACIÓN DE IMPACTO**  
**ANEXO N° 6. TABLAS SOBRE EVALUACIÓN DE IMPACTO. INFORMACIÓN DE PARTICIPANTES**  
**ANEXO N° 7. TABLAS SOBRE EVALUACIÓN DE IMPACTO. INFORMACIÓN DE RECTORES Y/O COORDINADORES**  
**ANEXO N° 8. TABLAS SOBRE EVALUACIÓN DE IMPACTO. INFORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE LOS PARTICIPANTES**  
**ANEXO N° 9. TABLAS CON DATOS SOBRE LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR DIRECTORES Y PROFESORES DE PFPD. EVALUACIÓN PROGRAMAS EN DESARROLLO**

## 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 dio en llamar “la feria del crédito”. En este sistema los docentes que necesitaban créditos para ascender a la siguiente categoría del escalafón realizaban alguno de los cursos que les otorgaran créditos. No importaba si la temática tenía relación con su trabajo ni con sus intereses o 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 docentes. Los programas de formación 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 muestra interesado en evaluar el impacto de los PFPD y conocer la forma como se están llevando a cabo esos programas en la actualidad. La evaluación realizada, presentada en este informe, responde a la convocatoria hecha por el IDEP para concretar este interés.

La metodología de la evaluación se fundamenta en las percepciones de los diferentes actores involucrados en los PFPD: directores, profesores y participantes. Además se consulta la mirada de los rectores y los estudiantes de los centros educativos donde laboran los egresados de los programas. 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.

El informe se divide en cuatro 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 da cuenta de la evaluación de los programas que en el momento (año 2000) se encuentran en desarrollo; y la última presenta una propuesta de criterios e indicadores de evaluación de los PFPD que puede ser utilizada por diversas entidades y en distintos momentos del desarrollo de estos programas.

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 a través del conocimiento sobre la realidad de la formación de docentes y aportar algunas luces para la toma de decisiones que la Secretaría de Educación que tiene que realizar sobre este campo. Queremos dar nuestro agradecimiento a todos los funcionarios del IDEP que contribuyeron en la realización de esta 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 que les solicitamos. 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 interés y su colaboración.

## **PRIMERA PARTE**

# **OBJETO, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA**

## CAPÍTULO PRIMERO

### 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 hacer una breve introducción acerca de las posibilidades de llevar a cabo una evaluación de impacto.

Desde hace varios años en la comunidad evaluativa se ha convertido en un tema recurrente la discusión acerca de qué es 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.

De alguna manera 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 elemento que "va filtrando" los diferentes tipos de cambios que la intervención descaba afectar. En la medida en la cual la intervención es más "fuerte", es factible apreciar su incidencia en un periodo más prolongado.

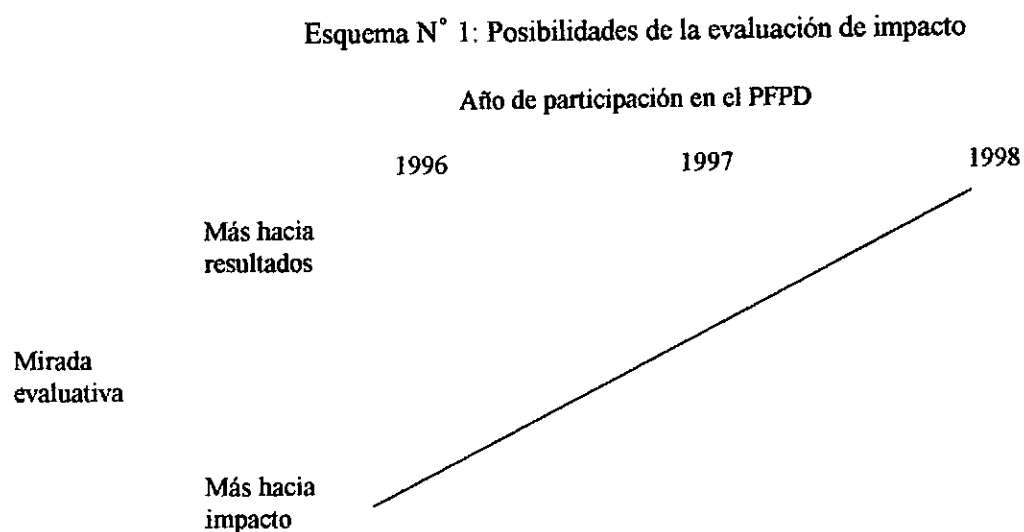
Desde otro ángulo, podría hablarse de un cierto *continuum* que va desde los resultados hasta el impacto. Esto quiere decir que nos movemos desde lo más inmediato hasta lo más duradero. Dependiendo del momento en el cual se realice evaluación, la intensidad de los cambios puede verse de manera diferente.

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 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.<sup>1</sup>

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.

Gráficamente la situación podría expresarse así:



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.

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 que mire a los cambios duraderos aparte de algunos procesos que los han precedido y que han podido dar lugar a los cambios observados. En general se reconoce que aunque es posible "aislar" los cambios a ser observados, una situación así concebida pierde mucho en cuanto a su significado. Tiene más sentido mirar los cambios de impacto en relación con o a la luz de un determinado transcurso o desarrollo de un programa. 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

---

<sup>1</sup> 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.

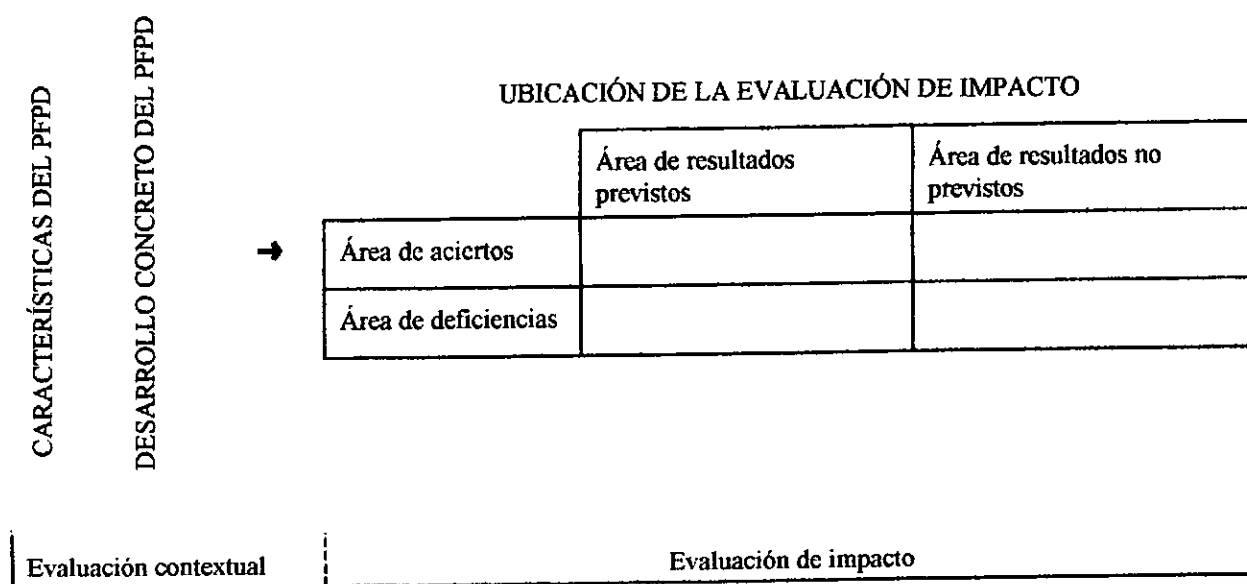


manera contribuyan a explicar por qué se ha llegado a una determinada situación. Como se verá más adelante, en el diseño de evaluación, se hará alusión tanto a características mismas del desarrollo de los PFPD, como a los posibles cambios que se han podido generar.

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 desprevendida de tal manera que pueda reflejar la situación más cercana posible a la realidad.

Los anteriores elementos conceptuales pueden visualizarse en este esquema:

Esquema N° 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.

## **2. OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN**

### **2.1. 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 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.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- \* Determinar la coherencia que ha existido entre las propuestas de PFPD presentadas por las instituciones y las políticas planteadas por el Distrito Capital en términos de buscar a través de estos procesos la resolución de problemas críticos en la educación en la ciudad.
- \* 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

#### 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 cuando se leen de manera vertical, más adelante en el esquema N° 3.

Los dos primeros ejes se refieren a la evaluación contextual ya planteados en el Esquema N° 2 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 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. 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.

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

#### 2. 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 que se encuentran en la tabla N° 1. Las categorías número 1, 2, 3 y 4 se utilizaron para evaluar tanto los programas desarrollados entre 1996 y 1999 como para los que se desarrollan actualmente. Las últimas categorías corresponden exclusivamente a la evaluación de impacto.

Esquema N° 3: Ejes de trabajo para la evaluación

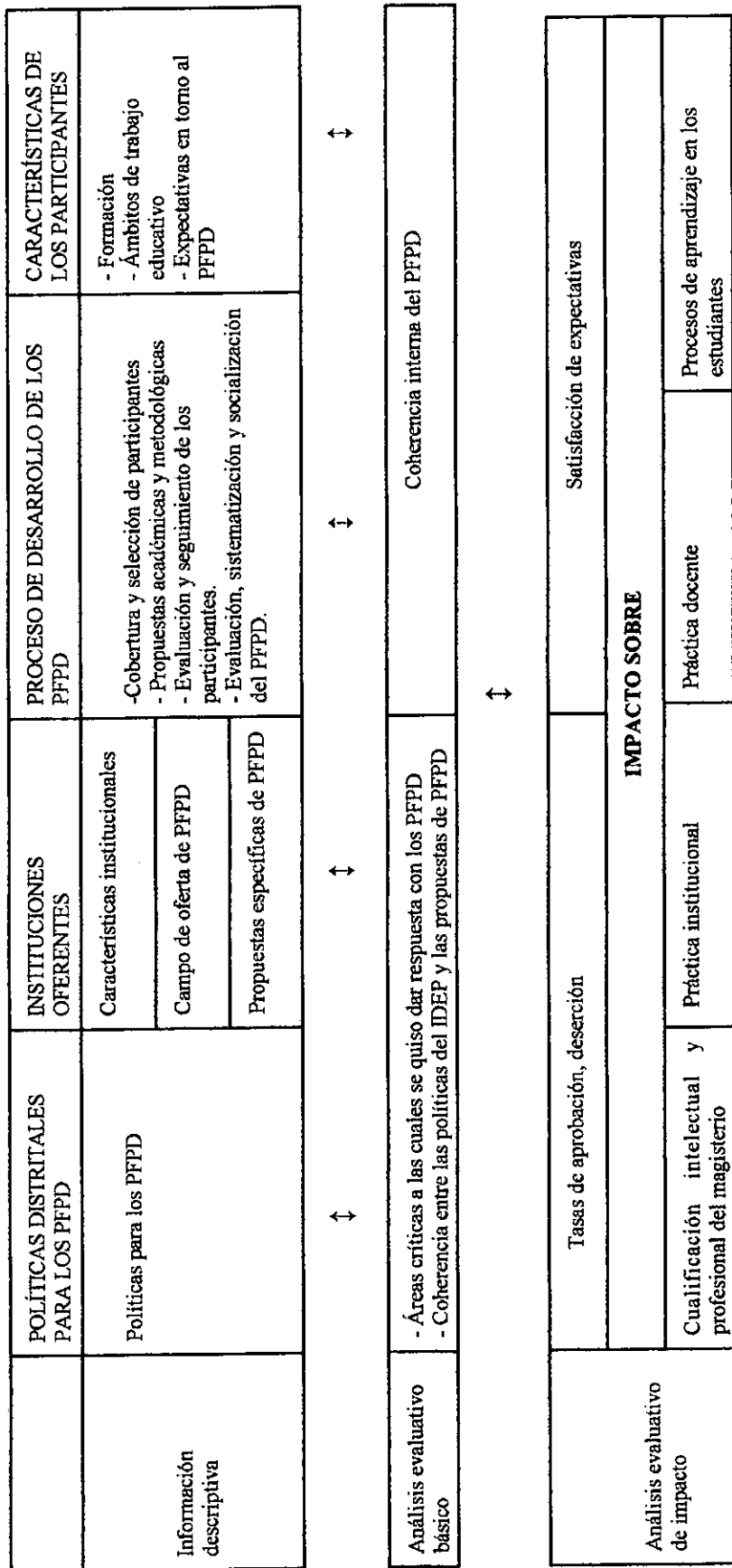


TABLA N° 1. CATEGORÍAS, CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN

Categorías de evaluación de desarrollo e impacto	Criterios e indicadores de evaluación	Especificación de los criterios
1. Cobertura	1.1. Número de docentes que han cursado PFPD 1.2. Selección de participantes y cubrimiento institucional y por localidades de los PFPD 1.3. Relación entre los PFPD y las áreas de trabajo de los docentes	
2. Propuestas académicas y metodologías de trabajo de los PFPD	2.1. Calidad del trabajo de investigación 2.2. Calidad del trabajo de innovación 2.3. Calidad del trabajo de actualización 2.4. Articulación de la investigación, la innovación y la actualización en los PFPD cursados por los docentes 2.5. Diversidad y pertinencia de las metodologías de trabajo desarrolladas en los PFPD	2.1.1. Claridad del componente investigativo (enfoque, objetivos) 2.1.2. Articulación de la investigación del PFPD a proyectos existentes en la entidad. 2.1.3. Claridad y pertinencia de la vinculación de los participantes a los proyectos de investigación. 2.2.1. Claridad del componente de innovación (enfoque, objetivos) 2.2.2. Claridad y pertinencia de la vinculación de los participantes a los proyectos de innovación. 2.3.1. Claridad del componente de actualización (enfoque, fundamentos, objetivos) 2.3.2. Coherencia de los temas con la formación o el área de trabajo de los participantes 2.3.3. Apertura al conocimiento de nuevas teorías y metodologías. 2.5.1. Diversidad y pertinencia de las estrategias (exposiciones, conferencias, seminarios, talleres, laboratorios, encuentros, asesorías) 2.5.2. Claridad y pertinencia de las estrategias para la conformación de grupos de estudio, trabajo e investigación. 2.5.3. Oportunidad de las acciones de acompañamiento a los participantes.
3. Evaluación y seguimiento a los participantes en los PFPD	3.1. Claridad en los criterios y estrategias de evaluación y en el otorgamiento de créditos. 3.2. Estrategias de seguimiento a los participantes una vez terminado el PFPD	

4. Evaluación, sistematización y socialización de los PFPD	4.1. Pertinencia de las acciones para la evaluación del PFPD 4.2. Adecuación de las acciones de sistematización de la experiencia 4.3. Adecuación del plan y las acciones de socialización del PFPD	
5. Cualificación intelectual y profesional del magisterio	5.1. Cambios en las concepciones del saber disciplinar o pedagógico 5.2. Conformación de comunidades académicas de docentes 5.3. Cambio de actitud hacia la formación docente 5.4. Cambio o autoafirmación en la concepción del rol docente	5.1.1 Manejo conceptual en relación con los tópicos disciplinares y pedagógicos 5.2.1 Conformación de grupos de investigación, innovación y estudio (ocasionales o permanentes) dentro o fuera del ámbito institucional 5.2.2 Principales logros de los grupos organizados. 5.3.1 Participación autónoma y permanente del maestro en nuevas oportunidades de formación 5.3.2 Cambio de actitud en cuanto al manejo de los créditos 5.4.1. Pertinencia y continuidad de acciones autónomas de investigación, innovación y actualización desarrolladas en la práctica docente
6. Práctica institucional	6.1. Cambios en la práctica institucional en el nivel de la gestión escolar	6.1.1 Cambio en las metodologías de trabajo relacionadas con la gestión en la institución: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación 6.1.2 Cambios en el trabajo institucional
7. Práctica docente	7.1 Cambios en la práctica docente, en tanto enseñanza de la disciplina, derivados de los PFPD 7.2 Cambios en la práctica docente, en tanto uso de nuevas metodologías, derivados de los PFPD 7.3 Cambios en la práctica docente, en tanto relación maestro - alumno	7.1.1 Implementación de nuevos enfoques para enseñar las disciplinas 7.2.1 Diversificación en el uso de metodologías 7.3.1 Renovación de la relación maestro - alumno 7.3.2 Cambios en el trabajo de aula
8. Percepción de los estudiantes sobre el quehacer de su maestros		

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 N° 2:

**TABLA N° 2. ACTIVIDADES REALIZADAS, FUENTES DE INFORMACIÓN Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

ACTIVIDADES REALIZADAS	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
1- Análisis de las políticas distritales para los PFPD	- Documentos - Directivos del IDEP y de la SED	- Análisis de documentos - Entrevista
2. Selección de la muestra		
2- Análisis de las ofertas institucionales de PFPD <sup>2</sup>	- Propuestas de los PFPD, registradas en la SED o las que se encontraron en las instituciones oferentes	- Análisis de documentos (Ver casos en el Anexo N° 1)
3- Análisis de coherencia: - Entre las políticas distritales y las orientaciones dadas por las instituciones a los PFPD - Interna de cada propuesta de PFPD	Documentos del IDEP y las propuestas de los PFPD	
4- Análisis de las particularidades específicas de desarrollo de cada PFPD	- Directores o coordinadores de PFPD - Profesores de PFPD	Guía de entrevista par directores de programas. Evaluación de impacto y evaluación de procesos (I-3 y P-1)(Ver Anexo N° 2) Cuestionarios para profesores de los programas. Evaluación de impacto y evaluación de procesos (I-4 y P-2) Cuestionario para participantes de programas que están en curso(P-3) (Ver Anexo N° 2)

<sup>2</sup> Para realizar este análisis se seleccionó una muestra de PFPD desarrollados desde 1996 (Ver siguiente capítulo)

5- Obtención de la información específica sobre impacto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participantes en los PFPD</li> <li>- Directivos de las instituciones a las cuales pertenecen los participantes en los PFPD</li> <li>- Estudiantes de los profesores participantes en los PFPD<sup>3</sup></li> </ul>	<p>Cuestionario para los docentes participantes en los programas - Evaluación de impacto. (I-1)(Ver Anexo N° 2)</p> <p>Cuestionario para rectores o coordinadores de centros educativos - Evaluación de impacto. (I-2)(Ver Anexo N° 2)</p> <p>Cuestionarios para estudiantes de participantes en los programas - Básica secundaria y media vocacional, Básica primaria Grados 4° y 5°, Básica primaria grados 1° a 3° (I-5, I-6, I-7)(Ver Anexo N° 2)</p>
6- Análisis de la información relacionada con la evaluación de impacto	Análisis realizados en actividades previas	
7- 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.

La relación entre las categorías, criterios e indicadores y la información solicitada en cada uno de los cuestionarios citados en el cuadro anterior se observa en la tabla de especificaciones del Anexo N° 3

Paralelamente con el proceso de evaluación se fue diseñando una base de datos que pueda ser usada por la SED para tener información sistemática y de fácil acceso sobre las características principales de los PFPD que se han desarrollado o que se llevan a cabo. Es una base de datos diseñada en el software Acces que puede seguir alimentándose en el futuro con los datos que cada PFPD facilite a la SED. En el Anexo N° 4 se encuentran los aspectos que pueden ser consultados en la base.

---

<sup>3</sup> Se seleccionarán grupos de estudiantes de los participantes en los PFPD que han sido previamente encuestados y/o entrevistados.



## CAPÍTULO TERCERO

### MARCO MUESTRAL Y MUESTRA

#### 1. MARCO MUESTRAL DE PROGRAMAS

Para la selección de la muestra era necesario establecer 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 que existían 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 de él. Además, era necesario que existieran listas de los participantes del PFPD de modo que sobre ellas se pudieran seleccionar la muestra posterior de docentes que iban a ser encuestados.
- Establecer los programas que habiendo sido 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 tan confusa que 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 que haya transcurrido entre la participación de un docente en un programa y el momento actual, para la evaluación de impacto se tuvieron en cuenta programas que se hubieran iniciado 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 N° 1. Para comprender los datos de esta tabla es importante 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.

**TABLA N° 1: 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
<b>Total marco muestral evaluación de impacto</b>		<b>36</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>84</b>
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. Los otros 21 ya se han desarrollado antes y por lo tanto se encuentran también en el marco muestral de evaluación de impacto.

La distribución de los programas según las áreas temáticas se observa en la Tabla N° 2

TABLA N° 2: NÚMERO DE PFPD POR AÑO PARA CADA ÁREA TEMÁTICA

Área temática	Año					Total
	1996	1997	1998	1999	2000*	
<i>Ciencias naturales y educación ambiental: 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: 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
<b>TOTAL PROGRAMAS MARCO MUESTRAL</b>	<b>14</b>	<b>33</b>	<b>35</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>94</b>

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

## 2. PROCEDIMIENTO DE MUESTREO DE LOS PROGRAMAS

Una vez establecido el marco muestral, se procedió a seleccionar la muestra. Se consideró la posibilidad y pertinencia de hacer un muestreo probabilístico que garantizara la representatividad estadística de los programas y sujetos que iban a hacer parte de ella. Se consultaron tres expertos en estadística y muestreo, quienes después de estudiar la información real que se tenía del marco muestral conceptuaron que no era aconsejable hacer un muestreo probabilístico. Las razones para ello fueron:

- El muestreo probabilístico se realiza cuando se van a hacer inferencias en las cuales el error estadístico juega un papel importante. En consecuencia, era necesario trabajar sobre indicadores cuantitativos para hacer el cálculo del error y la evaluación estaba planteada en términos de información cuantitativa y cualitativa.
- El muestreo probabilístico se hace con base en la población de participantes de los PFPD. Por ello era necesario tener información completamente identificada de programas, participantes y estudiantes de los docentes participantes. Esta información no era posible obtenerla en esta primera parte de la evaluación por las circunstancias de tiempo y porque se sabía por experiencia de un estudio anterior<sup>4</sup> que ello era muy complejo. Hacerlo en ese momento, suponía alargar la evaluación por lo menos unos tres meses, sin la garantía de encontrar una información confiable.
- Si se realiza un muestreo probabilístico, la información debe recogerse estrictamente en la muestra seleccionada para ajustarse al cálculo del error. Podría suceder que la muestra superara las condiciones de dinero y de tiempo establecidas para la evaluación.

Se resolvió entonces hacer un muestreo sistemático de programas y participantes utilizando algunos elementos del muestreo probabilístico (como por ejemplo la selección aleatoria y proporcional de programas) que permitiera evitar la subjetividad.

Los criterios para seleccionar la muestra fueron los siguientes:

- Debido a que 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, se decidió determinar de manera ponderada el número de PFPD para evaluación de impacto 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 tienen mayor peso en la muestra, los programas más antiguos.

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 al tipo de institución que los ofrecen.
- Tomando como base, el tiempo que se tenía para el proyecto y los recursos económicos, 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 proceso, se decidió seleccionar primero los de la evaluación de

---

<sup>4</sup>En 1999 CEE Ltda. llevó a cabo el estudio "Descripción de la situación de los PFPD financiados por el IDEP y la SED y desarrollados entre 1996 y 1998". La experiencia de este estudio mostró que la localización de los participantes de los PFPD es muy compleja y que muchos de ellos no pueden ser ubicados porque desde el momento en que cursaron el PFPD han cambiado de domicilio y de sitio de trabajo. Algunos incluso, han fallecido.

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.

### 3. MUESTRA DE PROGRAMAS SELECCIONADOS<sup>5</sup>

Los 30 programas seleccionados se distribuyen por años y tipo de institución de la siguiente manera (ver Tabla N° 3):

TABLA N° 3: 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
<b>Total muestra para evaluación de impacto</b>		<b>11</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>22</b>
Muestra para evaluación de programas en desarrollo (1999- 2000)		3	3	1	1	8

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

El listado completo de los programas seleccionados en la muestra se encuentra en la Tabla N° 5.

---

<sup>5</sup> De los 30 programas escogidos inicialmente, fue necesario reemplazar cuatro, debido a que en el momento de hacer el contacto con la institución para obtener las listas de los participantes, no se pudo hacer el contacto (Es el caso del "Programa de Formación de Docentes en Educación Ambiental de la Universidad Nacional, que no respondió las comunicaciones de los investigadores) o no había claridad sobre el momento de desarrollo del programa o sobre su ejecución. La información que se había obtenido al hacer el primer contacto había sido imprecisa por parte de la institución.

TABLA N° 4: PROGRAMAS DE LA MUESTRA, DISTRIBUIDOS POR ÁREAS TEMÁTICAS

Área temática	Número del PFPD*				Total frecuencia
	1996	1997	1998	En desarrollo	
<i>Ciencias naturales y educación ambiental: ciencias, medio ambiente, física</i>	1		19	25	3
- <i>Ciencias sociales: sociales</i>					
- <i>Educación artística: artes</i>				28 - 30	2
- <i>Educación ética y en valores humanos: valores, educación sexual</i>				23 - 29	2
- <i>Educación física recreación y deportes: educación física</i>					
- <i>Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros: lenguaje, idioma extranjero, humanidades</i>	2	9 - 11 - 15			4
- <i>Matemáticas: estadística, matemáticas</i>	4	6 - 7 12	16 - 17 18 - 21		8
- <i>Tecnología e informática: informática educativa</i>	5				1
- <i>Pedagogía: pedagogía, saberes, tecnología educativa, gestión curricular, investigación</i>		13 - 14	20 - 22		4
- <i>Gestión: gestión y administración</i>		8 - 10		24 - 27	4
- <i>Preescolar: preescolar</i>					
- <i>Educación especial ( incluye elaboración de textos para invidentes)</i>					
- <i>Desarrollo del pensamiento</i>	3			26	2
- <i>Otros</i>					
<b>TOTAL</b>					<b>30</b>

\* El número del PFPD es el que se le asignó para la muestra y que se conservará para efectos de identificación durante la evaluación.

Tabla N° 5: PROGRAMAS SELECCIONADOS EN LA MUESTRA

Año	Tipo de institución			Otras instituciones
	Universidades públicas	Universidades privadas	Convenios entre instituciones y universidades	
EVALUACIÓN DE IMPACTO				
1996	<p>1. Universidad Nacional - La enseñanza de la química en la educación básica y media</p> <p>2. Universidad Nacional - Programa de desarrollo profesional en la enseñanza del inglés como idioma extranjero en la escuela básica y media.</p>			<p>3. Fundación Alberto Merani. Programa de investigación pedagógica: Enseñar conceptos y categorías de aprendizaje</p> <p>4. Instituto Montaigne. El lugar de la didáctica de la matemática en la formación integral del maestro</p> <p>5. Tecnológico Inespro: Aplicación de la tecnología informática en la innovación de las prácticas pedagógicas en educación.</p>

1997	<p>6- 101: Universidad Nacional - RED: Una propuesta de formación de profesores de matemáticas en la educación básica</p> <p>7- 102: Universidad nacional - RED: Alternativas para la enseñanza de la estadística en la educación básica y media (En RED dicen que se llama Estadística en la educación básica y media colombiana)</p> <p>8- 108: Universidad nacional - RED: La interacción base del bienestar escolar</p> <p>9- 110: Universidad Nacional - RED: Aprender a enseñar y a escribir: una propuesta de formación de maestros en servicio.</p> <p>10 - 120: Universidad Nacional - RED: Proceso de formación de comunidad educativa</p>	<p>11- 76: Universidad Externado de Colombia. Desarrollo de estrategias que fomentan la autonomía en el aprendizaje del inglés</p> <p>12- 140: Universidad Sergio Arboleda: Desarrollo de la didáctica de las matemáticas</p>	<p>13 - 72 : Universidad Distrital - EPE ¿Es posible otra escuela?</p> <p>14- 88: Universidad Iberoamericana . Socolpe: Escenarios, sujetos y saberes, cultura curricular, construcción social de la evaluación, gestión escolar, democracia y convivencia en la escuela</p>	<p>15- 27: Taller de Talleres: Modelo flexible de programas de promoción de lectura en la escuela</p>
------	--	---	--	---



1998	<p>16. Universidad Distrital: Transición del aritmética al álgebra</p> <p>17. Universidad Distrital : Matemáticas asistidas por computador</p> <p>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.</p>	<p>19. Pontificia Universidad Javeriana: Ecoformación del Yo para el desarrollo humano: bases para una práctica pedagógica en educación ambiental</p> <p>20. Universidad de los Andes: Educación, socialización, política y democracia: elementos de definición pedagógica.</p> <p>21. Universidad Externado de Colombia: Modelo pedagógico para el aprendizaje de una geometría activa</p>	<p>22. Pontificia Universidad Javeriana - CINEP: Programa de formación de docentes a través de metodologías para la integración humana y curricular</p>	
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EN DESARROLLO				
1999- 2000	<p>23. Universidad Nacional - Formación de docentes en educación ambiental</p> <p>24. Universidad Pedagógica Nacional: Gestión de proyectos de desarrollo institucional con base en tecnologías de información</p> <p>25. Universidad Distrital: La educación ambiental como estrategia en la atención y prevención de riesgos</p>	<p>26. Universidad Javeriana: Desarrollo cognitivo y creatividad en los procesos de formación</p> <p>27. Universidad de la Sabana: Gerencia de instituciones educativas y gestión. PEI Nivel I y II</p> <p>28. Universidad Javeriana: Para una formación en valores ciudadanos a través de la educación artística</p>	<p>29. Universidad central - Compensar: PFPD hacia una escuela para la nueva ciudadanía</p>	<p>30. Tecnológico Inespro: Educación estética para la sociedad.</p>

## **4. PROCEDIMIENTO PARA EL MUESTREO DE LOS INFORMANTES**

### **4.1. 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 por teléfono. Para la evaluación de impacto se les pidió que enviaran la lista quienes habían completado el programa. Para la evaluación de programas en proceso, los nombres de los que 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 desechar las personas originalmente seleccionadas e introducir en la muestra los elegidos como reemplazo. Igualmente, se determinó seleccionar dos personas más por cada lista, de modo que sirvieran de reemplazo para el caso de que al momento de recoger la información, algún participante no pudiera suministrarla o se presentara algún problema.

### **4.2. 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 de algunos de los participantes en los programas de la evaluación de impacto. El objetivo era triangular la información con la suministrada por los mismos participantes. Se resolvió escoger aleatoriamente 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.

### **4.3. 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.

### **4.4. DIRECTORES Y PROFESORES DE LOS PFPD**

Por el tipo de información que era necesario recoger, se necesitaba entrevistar a la población de directores de PFPD, cuidando que el entrevistado fuera la persona 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.

## 5. MUESTRA DE INFORMANTES

La muestra total de informantes se observa en la Tabla N° 6. 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 N° 6. 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	1

## **SEGUNDA PARTE**

# **LA EVALUACIÓN DE IMPACTO**

## CAPÍTULO PRIMERO

### EVALUACIÓN CONTEXTUAL

#### ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS Y DEL DESARROLLO DE LOS PFPD

En este capítulo se hará el análisis integrado de las propuestas y de los desarrollos de cada uno de los PFPD de la muestra llevados a cabo 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 la propuesta 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 dividen así según los años:

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

Cada una fue analizada individualmente de acuerdo con los criterios e indicadores señalados en la primera parte del documento (Ver Anexo N° 1). Los resultados globales de la evaluación de las propuestas se presentarán siguiendo las categorías planteados en el capítulo segundo de la primera parte. 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 (Ver Anexo N° 2). La información específica sobre estas respuestas se encuentra en las tablas del Anexo N° 5. Es importante entonces, resaltar que los hallazgos encontrados sobre este tópico evidencian 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 N° 1. 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*

\* Sólo 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. Algunos fueron abordados por los entrevistadores pero dijeron no tener tiempo e incluso uno dijo que el programa no le pagaba por contestar el cuestionario. Por eso sólo se logró información de 28 profesores. De 19 programas se logró entrevistar mínimo un profesor.

Las funciones de los profesores (Ver Tabla N° 1, Anexo N° 5) 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 a la vez investigadores en el PFPD, otros colaboran en la escritura de libros y documentos y otros son coordinadores del PFPD (distinto del director que se entrevistó, pero 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).

## 1. COBERTURA

### 1.1. 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*. Las propuestas muestran que la mitad, por corresponder a programas con temáticas de carácter transversal<sup>6</sup>, no tienen necesidad de relacionarse directamente con el área de trabajo de los maestros, pero les atañe en tanto hacen parte de su quehacer. De los nueve restantes, 5 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 tienen 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.

### 1.2. LA COBERTURA DURANTE EL DESARROLLO DEL PFPD

El total de participantes que *ingresó* fue de 1586 y el que *egresó* fue 1188 (Ver Tabla N° 2, Anexo 5 N°). 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 anterior<sup>7</sup> 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*

---

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> Isaza, Leonor y Torres Guillermo. 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.

*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 seguido por ellos.

Con respecto a los *criterios de selección* (Ver Tabla N° 3 Anexo N° 5) los directores de programa, sin diferencias llamativas de un año a otro, resaltan el *área de enseñanza o trabajo de los 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 se puede decir que 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.**

## 2. PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD

### 2.1. CALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

#### 2.1.1. La investigación en las propuestas

Puede decirse que 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 la cual se vinculen los participantes. El análisis de las propuestas evidencia 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, más que un papel de producción de conocimiento*. En ella se busca analizar las prácticas a la luz de las nuevas teorías ofrecidas por el PFPD para proponer propuestas 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 vinculan como auxiliares.

#### 2.1.2. 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 (Ver Tabla N° 4, Anexo N° 5). Quienes respondieron coinciden en afirmar que los *propósitos del trabajo en este campo* se orientaba a construir, aplicar y validar experiencias pedagógicas y a hacer investigación en el campo de trabajo (Ver Tabla N° 5, Anexo N° 5). **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 dice que se desarrollaron (Ver Tablas N° 6, 7 y 8 del Anexo N° 5). 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* que cumplen los participantes es el de *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 los profesores hacen referencia a que el papel de los participantes se centra en la formulación del proyecto (aunque no todos lo llevaron a cabo) y los consideran como investigadores en formación. Esto reflejaría confusión sobre el concepto de investigación en estos docentes.

Podría concluirse que 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 que el maestro tenga un acercamiento sistemático a su realidad y a su práctica, puede coadyuvar a mantenerlo dentro de una visión restringida sobre la producción del conocimiento.

## 2.2. CALIDAD DEL TRABAJO DE INNOVACIÓN

### 2.2.1. 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”. Esta política parece reflejarse en catorce propuestas que *tienen claridad* sobre este campo, presentándose variedad en las características del tipo de actividad que proponen, así:

- |   |              |
|---|--------------|
| - Proponer, desarrollar y sistematizar una innovación:  | 10 programas |
| - Diseñar una innovación o material didáctico (No se aplica 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   |

Los participantes, por grupos o en forma individual *deben diseñar y/o aplicar la innovación* según sea el caso. *Son ellos los responsables de la actividad* y cuentan con el acompañamiento del programa.

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

### 2.2.2. La innovación desarrollada por los PFPD

A excepción de un profesor que lo ignora, todos los informantes afirman que se trabajó en el *campo de la innovación* (Ver Tabla N° 9, Anexo N° 5). Igualmente casi todos expresan que este trabajo se concreta en el *desarrollo de proyectos de innovación* (Ver Tablas N° 10 y 11, Anexo N° 5) 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*. Llama la atención que sólo un programa manifiesta que el propósito de la innovación es diseñar material didáctico, mientras en las propuestas tres programas mencionaban esta posibilidad. También es interesante resaltar que si bien cuatro programas no mostraban claridad sobre este campo, 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 las intenciones que tenían 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 tomaron conciencia de la importancia de la implementación de innovaciones.

De los propósitos de los proyectos de innovación se deriva el *papel cumplido por los participantes* (Ver Tabla N° 12, Anexo N° 5), el cual es muy semejante al de los proyectos de investigación sin diferencias en las tendencias por años: ser *protagonistas activos de sus innovaciones* al diseñarlas y, en muchos casos, aplicarlas y validarlas. Quizás estas últimas funciones hacen que varios directores consideren que los participantes cumplen el papel de investigadores. La investigación en esos casos se caracterizaría por ser una sistematización de la experiencia innovadora.

Se observa entonces, que los directores y profesores 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*, que es el 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, que se logre 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 para el maestro, pero ya estudiadas y puestas en práctica en otros contextos o en otras instituciones educativas. Lo que si pareciera es que en general hay diseño, aplicación y sistematización de esas prácticas y en consecuencia se puede hablar de proyectos y no sólo de cambio en acciones didácticas puntuales.

## 2.3. CALIDAD DEL TRABAJO DE ACTUALIZACIÓN

### 2.3.1 La calidad de la actualización en las propuestas

El componente de actualización es claro en 14 de los programas en tanto es *fundamentado y muestra coherencia en los planteamientos*. 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 unos pocos (4) muestran que los temas desarrollados no avanzan sobre propuestas convencionales (un programa) o hacen planteamientos poco claros.

### 2.3.2. 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 (Ver Tablas N° 13 y 14, Anexo N° 5). 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 las 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 pedagogía o al área de enseñanza objeto del PFPD.

No obstante es importante señalar que esta tendencia general no se presenta en las respuestas de los directores de programas de 1996 en los cuales predominan las referentes a la 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 este numeral.

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

## 2.5. ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

### 2.5.1. 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 N°2. TIPO PROPUESTAS PARA INTEGRAR LOS CAMPOS DE ACTUALIZACIÓN, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN

Tipo de integración	Número de programas
- Partir de la investigación de las prácticas, contrastar la realidad con la teoría y proponer y, cuando lo hacen, desarrollar una innovación	5
- Se hace investigación a través de la sistematización de la innovación, la cual es iluminada por la teoría.	2
- La investigación se convierte en proceso formador que necesariamente afecta la actitud innovadora..	6
- No es claro el campo de innovación pero se articulan investigación y actualización	1

De los cuatro programas restantes, dos plantean trabajo en los tres campos pero a través de una secuencia que no es 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.

### 2.5.2. El desarrollo de la integración de los tres campos en los PFPD

Todos los directores menos uno, afirman que los tres componentes estuvieron integrados (Ver Tabla N° 15, Anexo N° 5). Esta información es diferente de la analizada en las propuestas, por cuanto los programas que mostraban poca articulación allí señalan que sí la hubo al desarrollar el PFPD. El director que afirma que no trabajaron articuladamente pertenece a un programa cuya propuesta tenía claridad sobre este punto.

El tipo de argumentos que fundamentan esta articulación según lo expresado por directores y profesores es bastante variado y no se encuentran tendencias muy importantes. (Ver Tabla N° 16, Anexo N° 5). 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.
- En segundo lugar, y argumentado únicamente por los 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 los 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, a que en la realidad estos se encuentran integrados y por ello metodológicamente deben enlazarse, a que la articulación permite la modificación de las prácticas y a que se integraron por la naturaleza del PFPD. Llama la atención la cantidad de informantes, sobre todo maestros, que no explican 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 docentes 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 (Ver Tabla N° 17, Anexo N° 5). Aparentemente la mayoría de las respuestas, y predominantemente las de los profesores, hace referencia a una categoría: *las actividades y al desarrollo curricular (secuencias y contenidos) del PFPD*. No obstante, 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 que se ofreció 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 que la teoría los fundamente.

Podría decirse que la forma como se concibe *el acceso al conocimiento es la que varía: mientras algunos consideran que debe ser la teoría otros piensan que es la práctica misma*. De todos modos la integración de los tres campos o de dos de ellos se presenta, 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 hay tres directores que no responden directamente la pregunta. También es llamativo que son más los profesores que no responden, 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, se observa que 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 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.

## 2.6. DIVERSIDAD Y PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO

### 2.6.1. Las metodologías de trabajo planeadas en las propuestas

La gran mayoría de las propuestas (16) evidencian diversidad y pertinencia en las estrategias que planean usar para llevar a cabo el trabajo. La Tabla N° 18 del Anexo N° 5 muestra el tipo de actividades propuestas y el número de menciones que tiene cada una. Debe tenerse en cuenta que cada programa nombraba varias estrategias.

En la Tabla se observa que 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 dicen que la realizarán 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*.

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. Se encontró que si bien *la mayoría de las propuestas mencionaba la conformación de grupos* (13 programas) sólo 8 plantean estrategias para conformarlos: *la selección de docentes por instituciones* es el criterio y la forma de hacerlo. Los otros cinco mencionan que se conforman 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 capacitación de adultos. La conformación de grupos aparece como intención, pero no se operacionaliza de manera concreta, 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 la intención de trascender los cambios en las prácticas a la institución escolar.

## 2.6.2. El desarrollo de las metodologías en los PFPD

### a. Acciones metodológicas

La forma como se desarrollan las actividades en los programas sigue exactamente la misma tendencia que la planteada en las propuestas (Ver Tabla N° 18A, Anexo N° 5). 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 resaltadas e incluso se habla de “clases magistrales”. Las tutorías, asesorías y visitas a las instituciones son también muy importantes.

Ahora bien, la función de estas actividades (Ver Tabla N° 19, Anexo N° 5) 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 que comparten los talleres, los trabajos individuales y las acciones de seguimiento, es el desarrollo de habilidades, entre las cuales se mencionan la escritura, el diseño de proyectos, el diseño curricular y 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.

*Pareciera que en general, 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.*

#### b. Estrategias de acompañamiento

Sobre las *estrategias de acompañamiento* (Ver Tablas N° 20, 21, 22 y 23, Anexo N° 5) la mayoría de quienes respondieron afirman que *se llevaron a cabo*. Cuatro profesores no responden y uno dice que no realizó 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 de esto que directores y profesores consideran que 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),
- cualificar el trabajo y el proceso de los participantes,
- socializar y discutir experiencias (respuesta suministrada únicamente por profesores),
- relacionar teoría y práctica (respuesta mayoritariamente dada por directores),
- hacer seguimiento y profundizar temas.

Se confirma de nuevo que si bien el seguimiento tiene una función de orientar, también parece *concebirse de una manera amplia* en el sentido en que 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* (Ver Tabla N° 24, Anexo N° 5) 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.

### c. Conformación de grupos

Por último, sobre la *conformación de grupos* (Ver Tablas N° 25, 26 y 27, Anexo N° 5) 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 que se mencionan 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* es coherente 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* y 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 constituirse en semillas para la generación de actitudes hacia la discusión académica entre pares.**

### 3. EVALUACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

#### 3.1. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS

##### 3.1.1. 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. Los 16 que muestran claridad establecen criterios que apuntan 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 ellos, 6 también proponen evaluar *aspectos formales* como asistencia y presentación de trabajos.

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

- Heteroevaluación (el docente evalúa trabajos o informes de los participantes o hace seguimiento en tutorías) . 13 programas
- Coevaluación: hay 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 planean más de una forma de evaluación y algunos incluso llevan a cabo las tres. Ello indica una mirada abierta a las diferentes posibilidades de evaluación, resaltándose la participación de los maestros que asisten al PFPD, lo cual es coherente con el tipo de estrategias metodológicas utilizadas para desarrollar el programa, que también son de carácter participativo.

##### 3.1.2. 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* (Ver Tablas N° 28 y 29, Anexo N° 5). Las principales estrategias para hacerlo son en orden de menciones:

- La lectura de *informes*, ensayos, trabajos, guías y la *socialización de experiencias* son la principal estrategia para evaluar a los participantes.
- Los *diálogos*, *discusiones*, *sesiones de tutorías* son otra forma que en muchas ocasiones es señalada como una estrategia informal de evaluación en tanto en ellas se emiten juicios que no tienen 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 sólo programa (en 1996) habla de examen escrito. Lo usan para evaluar competencias en el idioma extranjero objeto del PFPD.

*Se observa entonces que 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 (Ver Tablas N° 30, 31 y 32, Anexo N° 5), los directores de seis programas de 1996 y 1997 dicen no asignarlos. Dos de ellos realmente no lo hicieron. Los otros corresponden al programa Red de la Universidad Nacional que en sus inicios no otorgó créditos, pero luego lo hizo y en las propuestas así está explicitado. De los que afirman haber otorgado créditos, la mayoría dice que asignó 6 que es lo establecido por la SED como máximo. Dos dicen que dieron 5 y uno dice que otorgó cuatro créditos.

**Los criterios para otorgar créditos están más claramente planteados en las propuestas** pues los directores, sin grandes diferencias por años, no los explicitan mucho 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 que 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. La pregunta que se podría hacer, es con qué criterios se evalúan esos informes que se reciben y qué criterios usan 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 unos trabajos o la calidad de estos?

### 3.2. SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES UNA VEZ TERMINADO EL PFPD

#### 3.2.1 El seguimiento posterior a los participantes 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.

#### 3.2.2. El desarrollo de 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 (Ver tablas N° 33 y 34, Anexo N° 5). Las estrategias que utilizan se centran básicamente en la invitación a actividades académicas como seminarios, conversatorios y encuentros. Unos pocos dicen que ha habido contacto informal, generalmente propiciado por los participantes.

Podría afirmarse que no es un seguimiento intencional y personalizado que busque evaluar los procesos docentes estimulados durante el PFPD para avivar los que se observen que han decaído. 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.

#### 4. EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD

##### 4.1. LOS PLANES DE EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Llama la atención que sólo un programa plantea tangencialmente la evaluación del programa al mencionar las reuniones de profesores. Los 17 restantes *no plantean ningún tipo de acción evaluativa o de seguimiento del programa* en sí mismo. Pareciera que la evaluación se concentrara 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 que proponen 7 programas es la edición de publicaciones académicas que recogen y en algunas ocasiones sistematiza, 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 *planean acciones de socialización* siendo *variadas* las formas que se plantean para hacerlo: 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 (1 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 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.

##### 4.2. EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

###### 4.2.1. 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 que participaron en ella* (Ver Tablas N° 35 y 36, Anexo N° 5). 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 nivel alto 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* ( Ver Tabla N° 37, Anexo N° 5). En algunos casos se aprovechó para hacer la *sistematización de la experiencia* por lo cual hizo parte de algunas publicaciones que se realizaron en el PFPD y de *informes* que se presentaron 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.

#### 4.2.2. La sistematización de la experiencia

La información sobre *sistematización de la experiencia* también es diferente a la encontrada en las propuestas (Ver Tablas N° 38 y 39, Anexo N° 5) pues muchos directivos y casi todos los docentes dicen que se realizó. Por años se encuentran diferencias: en 1996 hay más directores que afirman que no se llevó a cabo esa sistematización, en 1997 todos expresan que se hizo y en 1998 hay más directores que 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 que los *proyectos de investigación* (de los participantes) son 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 pueden seguir centradas 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.

#### 4.2.3. 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* (Ver Tablas N° 40 y 41, Anexo N° 5). 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. Es el caso concreto del Programa Red de la Universidad Nacional que tiene unos seminarios en donde confluyen los participantes y profesores de todos los PFPD de

Red. El caso de estos seis programas podría interpretarse como una socialización interna. Entonces *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. **Podría afirmarse entonces que en las propuestas hay la intención de socializar sus experiencias pero al realizarse el PFPD, muchos programas no lo hacen.**

## **5. IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD<sup>8</sup>**

Las *áreas de impacto* (transformaciones que permanezcan en el largo plazo) que los directores y profesores esperan lograr se concentran en su orden así (Ver Tabla N° 42, Anexo N° 5):

- *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 que los informantes esperan lograr 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, que los docentes continúen desarrollando 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 que los participantes influyan en los PEI y que haya una mayor participación en 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 que se confía alcanzar en esta área hacen referencia a habilidades de escritura y a una mejor comprensión de los contenidos trabajados con los maestros.

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

---

<sup>8</sup> Este aspecto sólo no se evaluó en las propuestas puesto que éstas no lo explicitaban.

## **SÍNTESIS SOBRE LA EVALUACIÓN DE 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 docentes 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 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 de los participantes. La mayoría desarrolla proyectos de innovación en donde los docentes diseñan y en muchos caso, 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 bien sea 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 que se utilizan 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 lo que realiza son 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 cambios 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 ese articulador y 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.*

## **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 que existía antes de 1996 sobre la capacitación docente.

Puede afirmarse que los PFPD siguen de cerca los lineamientos de las políticas para estos programas. Sin lugar a dudas, buscan que los maestros puedan transformar sus prácticas, 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 que vive el maestro. Esta perspectiva sobre la formación del maestro tienen la inmensa ventaja de que parte de aspectos significativos para el docente en formación y por consiguiente el conocimiento o las transformaciones

derivadas de allí cobran 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, podría decirse, que son mayores los beneficios que las dificultades que se derivan de estos programas.

Ahora bien, si se mira la relativa coherencia que se presenta 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 de cerca, e incluso, superar los planteamientos que hacen 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 que tienen los PFPD.

Una recomendación final, giraría en torno a la discusión de los aspectos de evaluación, sistematización y socialización de los programas, que deberían ser más sistemáticos y aprovecharse más 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, de modo que se logre un mayor 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. Esta información presenta, en último término, cuál fue el impacto de los programas en las diferentes variables contempladas.

A lo largo del capítulo cuando se haga mención, por ejemplo al "programa de 1997", se está haciendo referencia a los docentes que participaron en los programas que se iniciaron durante ese año. La mayoría de las tablas que contienen la información que es analizada se encuentra en el Anexo N° 6.

#### 1. IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA

TABLA N° 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES QUE RESPONDIERON LA ENCUESTA DE IMPACTO SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO EN EL CUAL TRABAJAN

Año	Nivel de educación en el cual trabajan 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
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>3.4</b>	<b>39</b>	<b>33.6</b>	<b>44</b>	<b>37.9</b>	<b>25</b>	<b>21.5</b>	<b>4</b>	<b>3.4</b>	<b>116</b>	<b>100.0</b>

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 trabajan los encuestados 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. Los totales por años serán tenidos en cuenta en los análisis posteriores. De otra parte, y en una proporción superior al 98%, los encuestados, en este momento, ocupan el mismo cargo que tenían cuando participaron en el PFPD.

#### 2. 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.

##### 2.1. INFLUENCIA DEL PFPD EN CAMBIOS EN LAS CONCEPCIONES EDUCATIVAS

Al indagar sobre la manera como los PFPD inciden, en este momento, en las *concepciones educativas* de los

participantes (ver Tabla N° 2 y para información más detallada Tabla N° 2, Anexo N° 6), se observa lo siguiente:

TABLA N° 2. 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 es amplia: todos los tópicos contemplados en la encuesta fueron tratados de una u otra manera en los programas. La proporción de temas "no tratados" está apenas entre 8% y 9%. La excepción está en el tema "teorías y metodologías relacionadas con la innovación y la investigación" lo cual quiere decir que en el orden de lo conceptual fue el tópico más tratado en el desarrollo de los programas.

- En cuanto al grado de influencia del PFPD es clara la tendencia a señalarla como alta. 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.

- Si el análisis se hace por años (Tabla N° 2, Anexo N° 6) se aprecia una clara tendencia para los programas realizados en 1996 a no tratar, en una proporción más alta que en los otros dos años, varios de los aspectos planteados. Querría decir que en ese año los tópicos tratados en los programas fueron más restringidos, o si se quiere, más focalizados.

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.

## 2.2. CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS DE DOCENTES

### 2.2.1. Participación en grupos de investigación

A raíz de la participación en los programas 41.3 % de los participantes (Tabla N° 3, Anexo N° 6.) dice pertenecer, en este momento, a 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 o en este momento han dejado de pertenecer lo cual explicaría el porcentaje más bajo para el año 1996.

En cuanto al tipo de *trabajos de investigación* que desarrollan se observa, a partir de los temas y títulos de los proyectos enunciados, que más que trabajos de investigación propiamente dichos en el sentido de estar orientados a la producción de conocimientos (como lo pretende la política), lo que se lleva a cabo son 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 se refieren 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.

Sobre los *principales logros derivados de la pertenencia a grupos de investigación* (Tabla N° 4, Anexo N° 6) 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.

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 puede significar que el impacto vivido en este momento, en relación con la participación en actividades de investigación, puede deberse tanto a los énfasis temáticos de los programas como al paso del tiempo. Pero si se tiene en cuenta (numeral 2.1. de este capítulo) que a pesar de los años de realización 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 (ver Tablas 5 y 6, Anexo N° 6) se ubican mayoritariamente, cuando se menciona una sola razón, en las dificultades de carácter institucional. Y al indagar por “otras razones” sobresalen: “falta de tiempo”, “falta de interés por pertenecer a un grupo” y “la no continuidad del grupo de investigación” y en cuarto lugar se mencionan nuevamente 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. Sin embargo, no es despreciable la mención a factores personales como tiempo e interés. 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.

### 2.2.2. Organización de eventos formales de discusión académica

Únicamente una tercera parte de los entrevistados afirma haber *organizado eventos formales de discusión académica* (ver Tabla N° 7, Anexo N° 6) 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 organizado un total de 50 eventos observándose (Tabla N° 8, Anexo 6): mientras 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 presente año. Estas situaciones no permiten establecer una tendencia en cuanto a la organización de eventos en relación con el año de participación en el PFPD.

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 11”, “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 (Tabla N° 9, Anexo N° 6). Y al indagar por otras razones para no organizar eventos (Tabla N° 10, Anexo N° 6) 64% de quienes respondieron esta opción argumenta la falta de tiempo, situación que es más fuerte a medida que se pasa de 1996 (44.4%) hasta 1998 (90.0%). 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.

### 2.2.3. Participación en grupos permanentes de estudio

Un poco más del 40% de los encuestados forma parte, en este momento, de *grupos permanentes de estudio*. Por años las tendencias son similares para 1997 y 1998 y superiores a las de 1996 (Tabla N° 11, Anexo N°

6) Esto significaría que en los programas de años más recientes se han generado elementos más fuertes para animar la conformación de estos grupos o que los de 1996 pudieron haber participado y ya no lo hacen.

Los *logros alcanzados* por quienes están participando en los *grupos permanentes de estudio* se pueden visualizar en la Tabla 12 del Anexo N° 6:

- 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 encuentran 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. Además es necesario resaltar que en este caso, a diferencia de otros ya analizados, sí se aprecian diferencias en la incidencia de los diversos programas.

Las *razones para no formar parte de grupos permanentes de estudio* se ubican, básicamente, en dificultades de orden institucional aunque al hacer la revisión por años se aprecia que tal situación disminuye para los programas de 1998 (Tabla N° 13, Anexo N° 6). En cuanto a otras razones los participantes enfatizaron (ver Tabla N° 14, Anexo N° 6) en la “falta de tiempo” y en menor proporción en “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.

#### 2.2.4. *Colaboración con escritos en publicaciones*

Alrededor del 71 % de los participantes en los PFPD (Tabla N° 15, Anexo N° 6) no ha realizado *escritos con el propósito de ser publicados*. Y dentro de esta baja proporción quienes han realizado más escritos son 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, hay dos publicaciones en revistas de universidades.

Las razones que los participantes aducen (Tabla N° 16, Anexo N° 6) 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.**

#### 2.2.5. *Participación en eventos de formación*

La *participación en otros eventos de formación* a raíz de la vinculación a un PFPD se dio en el 43.1% de los participantes (ver Tabla N° 17, Anexo N° 6) Y en relación con los años se presentó en proporciones iguales para 1997 y 1998.

Sobre la relación entre los temas de los eventos de formación y el PFPD, en la Tabla N° 18 del Anexo N° 6 se puede observar:

- 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, “mejorar las habilidades en un área específica” y “el interés por el tema y su relación con el trabajo diario en la institución” (Tabla N° 19, Anexo N° 6). 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.

Como respuesta a la pregunta sobre las *razones para no vincularse a otros eventos de formación* las respuestas (ver Tabla N° 20, Anexo N° 6) indican que prima 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 reactiva: 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.**

### 2.3. CAMBIO O AUTOAFIRMACIÓN EN EL ROL DOCENTE

En la Tabla N° 3 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 relacionado 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 N° 3. 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 la Tabla N° 21 del Anexo N° 6 en la cual la información se discrimina por años, 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 N° 22, Anexo N° 6). 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.

#### 2.4. 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 (ver Tablas 23, 24, 25 del Anexo N° 6): lo más importante ha sido “obtener créditos y ganar en formación pedagógica”. Se exceptúa la mención particular a “obtener créditos y tener una satisfacción personal” que para los programas de 1996 obtiene la mayor proporción en el rango de “4”. Es interesante que únicamente para los programas de 1997 hay referencias a la alternativa “los créditos son un factor poco importante en la formación docente” (13% lo considera así).

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 (ver Tabla N° 1 del Anexo N° 6) 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 haya 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 el 51% y el 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 que 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.**

## 2.5. 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 N° 4). 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.

**TABLA N° 4 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.

Desde un ángulo más específico la influencia del PFPD puede verse de acuerdo con los años de ocurrencia de los programas. En la Tabla N° 26 del Anexo N° 6 se observa:

- 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.**

## 2.6. CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

### 2.6.1. *Influencia del PFPD en aspectos relacionados con el desarrollo conceptual*

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

TABLA N° 5. 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 primer lugar se debe resaltar que dos de los aspectos considerados “ampliación de los conceptos que fundamentan su trabajo” o “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.

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.

**- 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 el PFPD.**

Desde el ángulo del comportamiento por años (ver Tabla N° 27, Anexo N° 6) al tomar como referencia las respuestas dadas a los dos puntos más altos de la influencia (calificaciones 4 y 5) se observa:

- Para la influencia de calificación "4" hay una tendencia a registrar más altas proporciones en 1997 si se compara con los otros años.

- Para la calificación de "5" en la escala de influencia, en cuatro de los siete aspectos considerados se presenta una tendencia a incrementar la proporción de respuestas de 1996 a 1998. Significaría que en la consolidación de aspectos conceptuales se tiende a que los PFPD más recientes tengan mayor influencia.

Al hacer la pregunta abierta sobre cuál es el principal logro que en este momento se deriva del tratamiento de aspectos teóricos y conceptuales (Tabla N° 28, Anexo N° 6) 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.**

Cerca de un tercio de quienes respondieron, consideran que en el campo del desarrollo conceptual se dejaron de tratar algunos elementos importantes encontrándose la proporción más alta en quienes participaron en los programas de 1998 (Tabla N° 29, Anexo N° 6). Y los dos principales campos en los cuales se ven afectados (ver Tabla N° 30, Anexo N° 6) son: **la dificultad para contar con un marco conceptual amplio y la restricción para avanzar mejor en el quehacer diario lo cual muestra una vez más la necesidad del docente para contar con elementos de trabajo que apoyen su área de trabajo en la institución.**

**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.**

### *2.6.2. Influencia del PFPD en aspectos relacionados con la metodología*

Como se puede observar en la columna "Aspectos" de la Tabla N° 6, 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

TABLA N° 6. 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

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 el docente se preocupa más por aplicar que por crear.

Como una reiteración de esta última afirmación, en la Tabla N° 6 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. Al hacer el análisis por años (Tabla N°31, Anexo N° 6) se observa una tendencia en cuanto que los grados de influencia más altos se encuentran en los programas de 1997 y 1998.**

El principal logro (a partir de una pregunta abierta) que los docentes consideran como derivado de la experiencia de participación en el PFPD (Ver Tabla N° 32, Anexo N° 6) 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.

En relación con lo metodológico 21.5% de los participantes considera que se dejó de tratar algo importante (Tabla N° 33, Anexo N° 6) 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.

### 2.6.3. Influencia del PFPD en aspectos relacionados con la interacción docente alumno <sup>1</sup>

La mayor influencia de los programas en el campo de la interacción alumno docente (Tabla N° 7) 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 el participante 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 N° 7. 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 (Tabla N° 34, Anexo N° 6) 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 N° 35, Anexo N° 6). 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 (Tabla N° 36, Anexo N° 6) el "cambio y desarrollo de actitudes de autonomía y

<sup>1</sup> 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.

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. Y si se observan los demás aprendizajes expuestos en la Tabla se aprecia que, en general, así la proporción de mención no sea muy alta, 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.

La mayoría de los respondientes considera que los tópicos tratados acerca de la relación docente estudiante fueron suficientes (Tabla N° 37, Anexo N° 6). Quienes creen que no fue así plantean que se ven afectados, especialmente, en las relaciones a desarrollar en el momento del acto de enseñanza (Tabla N° 38, Anexo N° 6).

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.**

## 2.7. IMPACTOS DE ORDEN GENERAL DE LOS PFPD

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

### 2.7.1. Aspectos de mayor impacto y la razón de su escogencia

Los participantes consideran (Tabla N° 39., Anexo N° 6) 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.

De acuerdo con la información de la Tabla N° 40, Anexo N° 6, 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.**

### 2.7.2. Aspectos de menor impacto y la razón de su escogencia

La Tabla N° 41 del Anexo N° 6, señala que 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 análoga.

Las razones para haber determinado un bajo impacto específico (Tabla N° 42, Anexo N° 6) 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.

### 2.7.3. Expectativas no satisfechas por el PFPD

Los participantes en los programas encuentran (Tabla N° 43, Anexo N° 6) 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 ellos” 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.

### 2.7.4. Logros obtenidos y que no se esperaban

La mención más alta en este ámbito (ver Tabla N° 45, Anexo N° 6) 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.

### 2.7.5. Recomendaciones para mejorar el desarrollo de los PFPD

La principal recomendación y en una proporción muy alta (Tabla N° 46, Anexo N° 6), 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 no interés que ellas tienen para apoyar



las acciones derivadas de los PFPD.

## 2.8. 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 interactuar.

## 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 coordinadores de las<sup>2</sup> 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:

- Programas desarrollados durante 1996: 7 directivos
- Programas desarrollados durante 1997: 18 directivos
- Programas desarrollados durante 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.

#### 1. INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS EDUCATIVOS BÁSICOS

En la Tabla N° 1 del Anexo N° 7 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 docente. 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.

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. En la Tabla N° 2 del Anexo N° 7 se aprecia que, en términos generales, el aspecto más escogido 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 aspecto sobresale lo atinente a las relaciones con los estudiantes: mayor participación, integración, motivación. Y repercusiones similares a estas se encuentran al referirse a otros aspectos 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

---

<sup>2</sup> 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.

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.

## 2. LOGROS DE LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN Y DISCUSIÓN

En la Tabla 3 del Anexo N° 7 se enuncian los principales logros que a juicio de los directivos se derivan de los *grupos de investigación organizados por los docentes*. Lo primero que sobresale 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 más 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* (Tabla N° 4, Anexo N° 7) 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.**

## 3. INFLUENCIA DEL PFPD EN ASPECTOS RELACIONADOS CON EL ROL DOCENTE

Los directivos, en su gran mayoría, piensan que los aspectos considerados como concernientes al *rol docente* (Tabla N° 5, Anexo N° 7) tienen aplicación en el campo de trabajo de los docentes en sus instituciones. La influencia del PFPD tiende a ser calificada como alta y en general no se presentan diferencias en los diversos aspectos considerados excepción hecha de “la responsabilidad de ser líder” que presenta más calificaciones de influencia en “3”. Lo anterior significa que, según los directivos, **los programas han tenido una influencia importante en el rol desempeñado por los docentes.**

## 4. 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. En primer lugar se constata que la gran mayoría de los docentes, según los directivos, tienen relación en su esfera de trabajo con los aspectos considerados en el instrumento que se aplicó (ver Tabla N° 6, Anexo N° 7). Las alusiones a “desarrollo de la evaluación institucional” y “representación de la institución en eventos” presentan (aunque con pocas menciones) la menor aplicación. En general la influencia para los aspectos señalados 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”.

## 5. PRINCIPAL INFLUENCIA DEL PFPD EN LOS DOCENTES

En el instrumento aplicado a los directivos se les indagó por medio de una pregunta abierta una *opinión de carácter general sobre la influencia del PFPD* en los docentes. En la Tabla N° 7 del Anexo N° 7 se encuentran las opiniones emitidas. Una lectura transversal de las mismas permite afirmar que con menciones similares aparecen 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.**

## 6. PRINCIPAL APRENDIZAJE LOGRADO POR LOS ESTUDIANTES POR INFLUENCIA DEL PFPD

En la Tabla N° 8 del Anexo N° 7 se encuentra la información relacionada con los *aprendizajes o beneficios logrados por los estudiantes*. A partir de una lectura transversal es posible destacar 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.

## 7. 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* (ver Tabla N° 9, Anexo N° 7) 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.**

## 8. 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 el capítulo de 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 el otro. Las tablas correspondientes a la información se encuentran en el Anexo N° 8.

#### 1. IDENTIFICACIÓN DE LOS INFORMANTES DE LA MUESTRA

En la Tabla N° 1 del Anexo N° 8 se presenta la distribución de los estudiantes informantes según nivel educativo, grado y sexo. 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.

#### 2. 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 de los estudiantes. 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 N° 1 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 son muy bajos.

En términos generales estos datos significan que los estudiantes tienen una opinión muy positiva de la acción desarrollada por sus profesores quienes han participado 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 el Anexo N° 8, Tablas N° 2 a 11 se pueden apreciar los datos específicos para cada uno de los tópicos tomados en consideración. Un análisis de esta información permite estimar que 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.

TABLA N° 1. 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 los estudiantes	95.8

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.

#### **1. CONCLUSIONES GENERALES**

El impacto específico más 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 su participación en los PFPD.

Un segundo campo general de impacto tiene que ver con las ganancias en cuanto 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, 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 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.

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 no 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 de 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.

### *1.1. El ser maestro*

Sin caer en el peligro de exagerar es posible afirmar que el maestro vive 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 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.

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.

### *1.2. 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 (como 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 constituyen en necesidades “vitales” 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 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 la institución prácticamente lo hace de una manera individual y no encuentra eco institucional para estas posibilidades de trabajo. Todo esto implica que la formación de docentes debe estar

más vinculada a intencionalidades institucionales, debe partir de problemáticas significativas para el entorno institucional, involucrar equipos de actores institucionales. De esta manera, con seguridad, se podría observar un impacto mayor.

### *1.3. La estructura de oferta de los PFPD*

De acuerdo con 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 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.

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 fortalecer 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.

#### *1.4. 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.

## 2. 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.

### 2.1. 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. Él se representa a sí mismo y pareciera 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 buscan 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 ese 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.

## 2.2. *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.

### *2.3. 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 desarrollo 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.
- Una base de datos que facilita información sobre el desarrollo de cada programa y del conjunto.

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.

### *2.4. 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 manera como son empleados 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.

### *2.5. 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 QUE SE ENCUENTRAN EN DESARROLLO**

## CAPÍTULO PRIMERO

### DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS QUE SE ENCUENTRAN EN DESARROLLO

Para la evaluación de los programas en desarrollo durante el año 2000 se seguirá 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 en curso, se tomó información de ocho programas y se acudió a cuatro fuentes: las propuestas que cada institución presentó 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 actual de los PFPD.

La distribución de los informantes se observa en la tabla N° 1:

TABLA N° 1. NÚMERO DE INFORMANTES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS EN DESARROLLO

Directores	Profesores	Número de participantes por programa								Total
		23	24	25	26	27	28	29	30	
8	16	7	4	8	5	16	6	4	4	54

Los 16 profesores cumplen diversas funciones y en muchas ocasiones un mismo profesor asume varias de ellas. La Tabla N° 1 del Anexo N° 9 muestra como la mayoría realiza labores de docencia y de asesoría. La para trabajar con los participantes. 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 N° 2

Con respecto a las propuestas, el análisis de las mismas se hizo de la misma manera que el realizado con las de los programas llevados a cabo entre 1996 y 1998. (Ver el Anexo N°1 los programas 23 a 30). Aunque todos los programas se estén desarrollando en el año 2000, sus propuestas 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.

#### 1. COBERTURA

##### 1.1. 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 que en el centro educativo existan

computadores (porque el PFPD es en informática). Un programa no explicita criterios de selección.

TABLA N° 2. NIVELES DE EDUCACIÓN EN LOS CUALES TRABAJAN LOS PARTICIPANTES DE LA MUESTRA

Niveles	Número de participantes
Grado cero	4
Básica primaria	19
Básica secundaria	11
Media vocacional	2
Básica primaria y básica secundaria	1
Básica secundaria y media vocacional	9
Todos los niveles	2
No responde	6
Total	54

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).

## 1.2. 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 % (Ver Tabla N° 2, Anexo N° 9). 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. (Ver Tabla N° 3, Anexo N° 9). 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. La tabla N° 3 muestra la relación entre los temas de los PFPD y las áreas de enseñanza y trabajo de los participantes. Excepto en el programa 27, no se encuentra ninguna tendencia 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.

TABLA N° 3: RELACIÓN ENTRE LAS ÁREAS DE TRABAJO O ENSEÑANZA DE LOS PARTICIPANTES Y LAS TEMÁTICAS DE LOS PFPD

Área de desempeño	NÚMERO DEL PFPD Y ÁREA TEMÁTICA QUE DESARROLLA										Total
	23 Ética y valores	24 Gestión Tecnología e informática	25 Educación ambiental *	26 Desarrollo del pensamiento	27 Gestión	28 Ética y valores	29 Pedagogía Valores	30 Educación artística			
<i>Ciencias naturales y educación ambiental: ciencias, medio ambiente, física</i>	1		4		2	1					8
<i>- Ciencias sociales: sociales</i>		1				1					2
<i>- Educación física recreación y deportes: educación física</i>							1				1
<i>- Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros: lenguaje, idioma extranjero.</i>	1	1	2		2		1	1			8
<i>- Tecnología e informática: informática educativa, contabilidad, comercio</i>	1	2	1	2				2			8
<i>- Orientadora</i>	2			1	1						4
<i>- Gestión: Rector o coordinador</i>					9						9
<i>- Todas las áreas</i>			2	1	2	3		3			11
<i>- Otros</i>	1										1
<i>- No responde</i>	1			1		1					3
<b>TOTAL POR PROGRAMA</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>55</b>

\*En este programa una persona enseña dos áreas. Por eso la suma total de participantes es 55 y no 54

## 2. PROPUESTAS ACADÉMICAS Y METODOLÓGICAS DE TRABAJO DE LOS PFPD

### 2.1. CALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

#### 2.1.1. *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 ellos 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 lo 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.

#### 2.1.2. *La investigación desarrollada por los PFPD*

Casi todos los informantes aseguran que en el PFPD se hace trabajo alrededor de la investigación (Ver Tabla N° 4, Anexo N° 9). Sobre los propósitos de este campo (Ver Tabla N° 5, Anexo N° 9) 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* (Ver Tablas N° 6 y 7, Anexo N° 9). **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, por el número de respuestas se deduce que las dos alternativas (proyectos de docentes y proyectos del programa) **se pueden desarrollar 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 (Ver Tabla N° 8, Anexo N° 9) sólo un director y dos profesores, pero ningún participante, expresan que el papel de estos últimos es 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 diversa 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.

## 2.2. CALIDAD DEL TRABAJO DE INNOVACIÓN

### 2.2.1. 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 que tienen confusión 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.

### 2.2.2. 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 (Ver Tabla N° 8A, Anexo N° 9). Lo llamativo es que estos participantes corresponden a programas con propuesta clara sobre este 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 (Ver Tabla N° 9, Anexo N° 9) los *propósitos del trabajo* en este campo 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 repuesta, 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* (Ver Tablas N° 10 y 11, Anexo N° 9), 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 lo planteado en las propuestas, pues en dos programas, no se explicitaba 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 de un 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 referidas al trabajo orientado a 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.

## 2.3. CALIDAD DEL TRABAJO DE ACTUALIZACIÓN

### 2.3.1 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*. Se plantea abordar las temáticas desde perspectiva 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, si bien busca el cambio de perspectiva sobre el tema en los docentes, su interés está más en el cambio en la comunidad de las localidades donde trabajan los maestros.

### 2.3.2. La actualización desarrollada por los PFPD

Sólo una docente y dos participantes afirman que no se trabaja el tema de la actualización (Ver Tablas N° 12

y 13, Anexo N° ). 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, afirman que la capacitación busca dar herramientas metodológicas y capacitar en el manejo de recursos didácticos. Los participantes por su parte sienten en su gran mayoría (50 de 54) que el PFPD *ha sido novedoso para ellos desde la perspectiva teórica o metodológica*.

## 2.5. ARTICULACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN Y ACTUALIZACIÓN

### 2.5.1. La integración de los tres campos en las propuestas

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. 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.

### 2.5.2. 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 expresan que no se da esta articulación y dos no saben si ello ocurre (Ver Tablas N° 14, 15 y 16, Anexo N° 9). Los directores y profesores argumentan en primer lugar que *la investigación, al permitir una reflexión sobre la práctica fundamenta y da sentido a la innovación y a la actualización*. En cierta medida la reflexión sobre la realidad justifica la innovación porque se crean alternativas para responder a una práctica concreta y 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 en que 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 expresar la forma concreta en que 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 (Ver Tabla N° 17, Anexo N° 9) 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 que los participantes *no tienen mucha claridad conceptual 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 desarrollados y a través de las actividades y el desarrollo de las temáticas.* Esta información es 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 translapaba indiscriminadamente con el campo de innovación. Esto puede ser otro factor influyente en las percepciones poco claras en los participantes.

## 2.6. DIVERSIDAD Y PERTINENCIA DE LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO

### 2.6.1. *La metodologías propuestas*

La Tabla N° 17A de l Anexo N° 9 evidencia la *diversidad de estrategias* planeadas por los PFPD en donde predominan las *actividades de carácter grupal participativa*, con mayor presencia de los seminarios y los talleres. En segundo lugar las propuestas dan importancia al *trabajo individual* por cuanto se destaca el trabajo práctico 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 proyecta 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.

### 2.6.2. *Las estrategias metodológicas desarrolladas por los PFPD*

#### a. *Las metodologías desarrolladas*

Las respuestas sobre el tipo de *estrategias metodológicas* llevadas a cabo en el PFPD (Ver Tabla N° 18, Anexo N° 9) muestran como, *igual que en las propuestas, las actividades colectivas de tipo participativa son las más se 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 mencionadas 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 mencionada frecuentemente como utilizada 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* (Ver Tabla N° 19, Anexo N° 9), 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 estrategias 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 para el desarrollo de estrategias didácticas.

#### b. 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* (Ver Tablas N° 25 y 27, Anexo N° 9). Las *estrategias para estimular su conformación* se concentran en su mayoría 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.

#### c. Las actividades de acompañamiento

Profesores, directores y la tercera parte de los participantes coinciden en afirmar que el PFPD realiza actividades de seguimiento (Ver Tablas N° 20, 21, 22, 23 y 24, Anexo N° 9). Las formas para realizar este seguimiento son (se ordenan 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
- En 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.

La función de estas actividades de acompañamiento son en orden de importancia para los informantes:

- 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 otra de las funciones resaltadas por profesores y participantes.
- Profundizar y clarificar temas
- Establecer relaciones directas entre los participantes y el programa es una función importante para la mitad de los directores y 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.).

### 3. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES: CRITERIOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y DE ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS

#### 3.1. 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 ni 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.

#### 3.2. 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 ellos afirman haber sido evaluados en algún momento dentro del desarrollo del PFPD (Ver Tablas N° 28 y 29, Anexo N° 9). 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. Por eso la frecuencia de respuestas es tan alta. 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* (Ver Tablas N° 30,31 y 32, Anexo N° 9), **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. Por alguna razón, 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) dicen 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 las respuestas que resaltan *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. El interrogante que surge entonces es 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.

#### **4. EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PFPD**

##### **4.1. LA EVALUACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE PROGRAMAS EN LAS PROPUESTAS**

La *evaluación de los programas* siete PFPD proponen hacerla utilizando las reuniones de profesores. Uno, no explicita la manera de hacerlo pero expresa que se realizará.

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, videos, emisoras y de manera interna en el programa.

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

### a. 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 (Ver Tablas N° 33 y 34, Anexo N° 9). 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 estrategia 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 que se realiza una interacción permanente para hacer la evaluación del programa. Las 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 no se han 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 que han participado en la evaluación de programas conocen en su mayoría el uso de la información derivada de ella. Por el contrario son pocos los participantes que la conocen. En general, todos los que tienen esta información, incluidos los directores aseguran que ha servido 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 de se da a la información derivada de la evaluación del programa y que es coherente con los planes expresados en la propuesta.

### b. Sistematización del programa

Sobre la *sistematización de la experiencia* (Ver Tablas N° 37 y 38, Anexo N° 9), la mayoría de los directores y profesores y unos pocos participantes afirman que se ha realizado. No obstante cuando se les pregunta sobre la forma en que se lleva a cabo los participantes responden de manera tan general que no se puede asegurar que conozcan este aspecto del desarrollo del PFPD. Los directores y profesores si 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 la experiencia pedagógica no interesa mucho registrarla 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 que están llevando 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 que se siguieron para llegar a esos productos.

### c. La socialización de la experiencia

Sobre la socialización de la experiencia se ha realizado hasta ahora 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 realizan 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 no se han llevado a cabo las acciones propuestas para realizar la socialización de la experiencia del PFPD.**

## 5. IMPACTO ESPERADO POR DIRECTORES Y PROFESORES DEL PFPD<sup>1</sup>

Las *áreas de impacto* (transformaciones que permanezcan en el largo plazo) que los directores y profesores esperan lograr (Ver Tabla N° 42, Anexo N° 9) 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.

- *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 que el impacto en esta área se conserve y se logre 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 las áreas de impacto que esperan 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.

---

<sup>1</sup> El impacto esperado no se evaluó en las propuestas. Por ello sólo se incluye la información de directores y profesores

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 relieves las actitudes del docente en el cumplimiento de sus funciones, las metodologías que se utilicen y las acciones que buscan el 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 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. Sólo 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 son referidos a 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 principal 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, sobre el tema de investigación se percibe confusión en algunos informantes (participantes, directores y profesores) sobre este componente confundiéndolo 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 participantes 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 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; y 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 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 han participado en 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 vinculación 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 proyectos de los resultados. 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

### **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 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 irraslapada 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 al 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 si 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 han 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**

La evaluación de los programas que se encuentran 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 se encuentra que 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 que el grupo da 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 que ello se proyecte hacia la producción del conocimiento que es la 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, puede hipotetizarse que la calidad de los programas actuales ha desmejorado con respecto a los anteriores. Las propuestas de los programas actuales que sí 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.

## **CUARTA PARTE**

### **CATEGORÍAS, CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PFPD**

### **PROPUESTA PARA FUTURAS EVALUACIONES DE LOS PFPD**

## **CATEGORÍAS CRITERIOS E INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LOS PFPD**

### **PROPUESTA PARA FUTURAS EVALUACIONES DE LOS PFPD**

Las categorías, criterios e indicadores que se desarrollan a continuación, se tienen fundamento en varios elementos: En primer lugar toman como base la construcción inicial que se utilizó 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 PFPD<sup>2</sup>. 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 lleve 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

Para cada criterio se construyen indicadores, los cuales 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, que 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

---

<sup>2</sup>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.

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.

## I. CATEGORÍAS, SUBCATEGORÍAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Categoría	Subcategoría	Criterios
Cobertura de los PFPD y selección de participantes		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los criterios de selección de los participantes buscan cubrir determinadas localidades respondiendo a las necesidades y las políticas educativas del Distrito Capital</li> <li>- Los criterios de selección de los participantes se orientan al cubrimiento institucional</li> <li>- Alto grado de correlación entre el área de desempeño de los participantes y el tema del PFPD.</li> <li>- Bajo grado de deserción de los participantes durante el PFPD.</li> </ul>
Propuestas académicas y metodologías de trabajo de los PFPD	El trabajo en el campo de investigación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad del componente de investigación en cuanto a propósitos de formación docente y de producción de conocimiento</li> <li>- Alto grado de relación entre la acción investigativa y los intereses o áreas de trabajo de los participantes</li> </ul>
	El trabajo en el campo de innovación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad del componente de innovación en cuanto a propósitos de formación docente y de transformación de las prácticas educativas de los participantes.</li> <li>- Los proyectos de innovación superan la perspectiva de trabajo en el aula para proyectarse hacia el desarrollo institucional/</li> </ul>



	El trabajo en el campo de actualización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad en el campo de actualización en cuanto a sus propósitos de transformar concepciones pedagógicas y disciplinares</li> <li>- Claridad, profundidad y coherencia en los planteamientos teóricos (disciplinares y pedagógicos) relacionados con el tema del PFPD.</li> <li>- Los enfoques y desarrollos teóricos (disciplinares y pedagógicos) evidencian apertura al conocimiento en el tema del PFPD</li> </ul>
	Articulación de los campos de investigación, innovación y actualización en los PFPD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estructura del PFPD evidencia con claridad la integración de los tres <i>campos</i> alrededor de la investigación</li> </ul>
	Metodologías de trabajo desarrolladas en los PFPD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertinencia de las estrategias de trabajo de acuerdo con los objetivos y el enfoque propuestos por el PFPD</li> <li>- Uso frecuente y adecuado de estrategias de acompañamiento de los participantes</li> <li>- Claridad y pertinencia de las estrategias para la conformación de grupos de estudio, trabajo o investigación</li> </ul>
Evaluación y seguimiento de los participantes		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claridad en la formulación y asignación de los criterios para la asignación de créditos</li> <li>- Claridad, diversidad y pertinencia de las estrategias y momentos de evaluación de los participantes</li> <li>- El PFPD lleva a cabo estrategias de seguimiento de los participantes una vez terminado el Programa</li> </ul>

<b>Evaluación sistematización y socialización del programa</b>		<ul style="list-style-type: none"><li>- La evaluación del programa se realiza de manera intencional y sistemática con el objeto de cualificar el PFPD</li><li>- La experiencia y los resultados del PFPD se sistematizan rigurosamente</li><li>- La experiencia y los resultados del PFPD se socializan en diversos ámbitos de la comunidad educativa y académica</li></ul>
--	--	---

## II. 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.*

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
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*

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
	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
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.		
La institución oferente cuenta con publicaciones sobre resultados de las investigaciones que desarrolla.		

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	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"> <li>- Se llevan a cabo proyectos de investigación a los cuales los participantes se vinculan activamente en todas o varias de sus etapas.</li> <li>- Se realizan acciones de conceptualización metodológica basadas en el proceso de investigación seguido por los docentes en sus proyectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión mínima por parte de los participantes de algunos enfoques y metodologías de investigación.</li> <li>- Los docentes continúan desarrollando trabajos de investigación una vez terminado el PFPD (Investigación orientada a la generación de conocimiento).</li> <li>- Una vez terminado el PFPD los maestros sistematizan sus prácticas de manera rigurosa y elaboran informes sobre los procesos y resultados de estas experiencia para darlas a conocer a la comunidad educativa.</li> <li>- Una vez terminado el PFPD, los maestros hacen parte de grupos de investigación.</li> </ul>
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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realizan acciones que recogen el conocimiento generado por las investigaciones de docentes y participantes del programa.</li> </ul>	

## 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.*

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

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

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
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.	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.	Una vez terminado el PFPD, los maestros: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Continúan formulando y desarrollando proyecto de innovación pedagógica e institucional como parte de su acción docente.</li> <li>- Participan en la formulación de políticas y orientaciones de la institución.</li> <li>- Formulan propuestas de acciones de cambio para ámbitos específicos del trabajo institucional</li> <li>- Participan en comités o grupos de trabajo de la institución</li> </ul>
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.	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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- Se relacionan con otros profesores o directivos para analizar situaciones específicas de tipo pedagógico o de áreas específicas</li> <li>- Participan en el desarrollo de la evaluación institucional</li> <li>- Representan institución en eventos</li> </ul>



### 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. - Aplican nuevos conceptos en su ámbito de trabajo. - Analizan conceptos de su área de trabajo con otros docentes de la institución.
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	

#### 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*

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
Los enfoques y desarrollos teóricos expresados en las propuestas, explicitan claramente las nuevas miradas que asignarán al tema del PFPD	Los diferentes profesores del programa, conocen, manejan y expresan los enfoques y desarrollos teóricos que orientan el PFPD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes amplían los conceptos que fundamentan su trabajo (De aula o institucional).</li> <li>- Una vez terminado el PFPD los maestros:</li> <li>- Continúan buscando eventos de formales de formación y participando en ellos.</li> <li>- Continúan buscando literatura especializada sobre el tema del PFPD</li> <li>- Participan en foros de discusión especializados</li> <li>- Los nuevos conceptos en su área de trabajo y en el ámbito del desarrollo institucional</li> </ul>

## 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*

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
Se propone explícitamente la investigación como eje articulador para los tres campos	Los proyectos 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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes diferencian conceptualmente los tres campos y entienden la importancia de trabajarlos integradamente.</li> <li>- 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.</li> </ul>
La articulación de los tres campos permite la diferenciación de cada uno de ellos estableciendo las características específicas de cada uno de ellos.	En las diferentes actividades del PFPD se conceptualizan los tres campos diferenciando sus especificidades	
Las propuestas explicitan claramente las razones para articular los tres campos alrededor de la investigación.		

## 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. - Se desarrollan actividades de acompañamiento o seguimiento individuales, grupales e institucionales (a instituciones 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 - 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.
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.		

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

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
Las propuestas plantean estrategias específicas para promover la conformación de grupos entre los participantes	Se conforman grupos de participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los proyectos de investigación desarrollados en el transcurso del PFPD afectan el desarrollo institucional.</li> <li>- Una vez terminado el PFPD:</li> <li>- Los maestros de cada institución mantienen el trabajo del grupo para el desarrollo de otros proyectos.</li> </ul>
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	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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los maestros participan en grupos de investigación distintos al de su institución.</li> <li>- Los maestros organizan eventos formales de discusión académica (foros, seminarios, coloquios, etc.) con proyección local, nacional o internacional.</li> <li>- Los maestros conforman o ingresan a grupos permanentes de estudio.</li> </ul>

### 3. CATEGORÍA: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LOS PARTICIPANTES

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

Indicadores de evaluación		
Para las propuestas	Para la ejecución	Para los logros
Los criterios propuestos reflejan los objetivos que se pretenden alcanzar (superando criterios de asistencia y entrega de trabajos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los créditos se asignan cuando la calidad de los trabajos de los participantes responde a los criterios establecidos por el programa.</li> <li>- Los participantes conocen los criterios de evaluación y asignación de créditos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La calidad de los trabajos presentados por los participantes refleja el alcance de los objetivos propuestos.</li> <li>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.</li> </ul>
Los criterios expuestos permiten emitir juicios de evaluación sobre el trabajo de los participantes		
Se propone dar a conocer a los participantes los criterios de asignación 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como consecuencia del proceso evaluativo, los participantes cualifican su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus trabajos.</li> <li>- La calidad de los trabajos presentados por los participantes refleja el alcance de los objetivos propuestos.</li> </ul>
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 autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el trabajo de los participantes	Se utilizan estrategias de autoevaluación, 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*

<b>Indicadores de evaluación</b>		
<b>Para las propuestas</b>	<b>Para la ejecución</b>	<b>Para los logros</b>
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
La propuesta plantea objetivos y estrategias de evaluación del programa	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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cualificación del proceso pedagógico del programa y de los logros de sus participantes.</li> <li>- 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.</li> </ul>
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		
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.	La información proveniente de la evaluación del programa permite realizar ajustes durante el desarrollo del PFPD y genera recomendaciones para futuras versiones del PFPD.	



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
La propuesta plantea las estrategias de sistematización del proceso pedagógico seguido en el PFPD	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.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes del PFPD comprenden la importancia de sistematizar los procesos pedagógicos y los resultados de las experiencias educativas.</li> <li>- Una vez terminado el PFPD los maestros sistematizan sus prácticas de manera rigurosa y elaboran informes sobre los procesos y resultados de estas experiencia para darlas a conocer a la comunidad educativa.</li> </ul>
La propuesta plantea las estrategias de sistematización de los resultados de los trabajos de los participantes		
La propuesta plantea la forma en que se plasmará la sistematización realizada (libros, artículos, informes, videos)	La sistematización llevada a cabo se plasma en informes, libros, artículos de revista, videos.	

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
La propuesta plantea las estrategias de socialización del proceso pedagógico y los resultados del PFPD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.</li> <li>- Como consecuencia del desarrollo del PFPD se publican, para la comunidad académica y educativa, libros, memorias, artículos de revista, videos, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los participantes comprenden la importancia de socializar los conocimientos construidos como consecuencia de las experiencias educativas sistematizadas rigurosamente.</li> <li>- Una vez terminado el PFPD los maestros sistematizan sus prácticas de manera rigurosa y elaboran informes sobre los procesos y resultados de estas experiencia para darlas a conocer a la comunidad educativa.</li> </ul>
La propuesta plantea que las estrategias de socialización se realizarán en ámbitos que trascienden el contexto interno del PFPD		

## IV Congreso de Investigación Educativa

### 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

#### EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Guillermo Torres Zambrano  
Leonor Isaza Merchán

#### INSTITUCIÓN

Consultores Educativos Especializados y Compañía Limitada

La investigación valora 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, y a partir de allí formular políticas y lineamientos de acción para fortalecer los procesos de formación de los docentes del Distrito Capital.

Metodológicamente, el proyecto planteó un diseño que comprende tres ejes de trabajo básicos: el primero *Información descriptiva* que permitió caracterizar los elementos que dan origen al desarrollo de los PFPD: las políticas de formación y el proceso particular de desarrollo de cada PFPD; el segundo el *Análisis evaluativo básico* que busca establecer la calidad; y el tercer eje 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.

En términos generales, la evaluación de impacto mostró que los PFPD siguen las políticas distritales, que los criterios de selección son básicamente los intereses y las áreas de trabajo de los participantes; en cuanto a sus tres componentes se halló lo siguiente:

- El componente investigativo no es orientado a la producción de conocimiento y pocas instituciones oferentes tienen líneas o proyectos de investigación en la cual se inscriban los participantes.

- El componente innovativo busca transformaciones y prácticas.
- El componente de actualización en los PFPD de 1997 y 1998 está orientado al desarrollo conceptual y se percibe apertura a nuevas miradas pedagógicas.

La evaluación mostró que el impacto principal está en las prácticas y quehacer diario de los docentes; a través de la fundamentación conceptual de esas prácticas diarias y en una apertura a nuevas visiones de la escuela y la pedagogía. Igualmente, se reconoce un impacto en el rol docente y en su compromiso como tales.

El impacto es limitado en el desarrollo institucional y en la conformación de comunidad académica



## **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**

#### **1. IDENTIFICACIÓN**

**1.1. TÍTULO COMPLETO DE LA INVESTIGACIÓN:** 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

**1.2. INVESTIGADORES:** GUILLERMO TORRES ZAMBRANO  
LEONOR ISAZA MERCHÁN

**1.3. INSTITUCIÓN:** CONSULTORES EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS Y COMPAÑÍA LIMITADA

**1.4. TELÉFONO:** 2147705

**1.5. CÓDIGO Y AÑO DE CONTRATACIÓN:** CONTRATO 65 DE 1999

#### **2. RESEÑA**

##### **2.1. OBJETIVOS**

\* 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.

##### **2.2. METODOLOGÍA**

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.

## 2.3. RESULTADOS

### 2.3.1. EVALUACIÓN CONTEXTUAL

- X Programas siguen políticas distritales
- X Criterios de selección: intereses y áreas de trabajo de los participantes. En algunos, pertenencia a un centro educativo
- X Investigación: Pocas instituciones oferentes tienen líneas o proyectos de investigación en la cual se inscriban los participantes. Investigación no orientada a producción de conocimiento. Reflexión de prácticas de participantes como fundamento para desarrollo de innovación.
- X Innovación: busca transformaciones y prácticas. Diseño, aplicación y validación. No siempre es innovación en sentido estricto.
- X Actualización: 1996, puntual. 1997 y 1998, desarrollo conceptual y apertura a nuevas miradas pedagógicas.
- X Integración de los tres campos: se presenta, generalmente alrededor de proyectos.
- X Estrategias metodológicas: grupales y participativas
- X No hay seguimiento posterior
- X Evaluación de participantes: en las propuestas los criterios son claros. En el desarrollo se aprecia una evaluación más formal.
- X Evaluación, sistematización y socialización del programa: deficiente. Poco sistemática. No se proyecta a la comunidad educativa ni académica.

### 2.3.2. EVALUACIÓN DE IMPACTO

- X Impacto principal: en prácticas docentes y en el quehacer diario.
- X Impacto en fundamentación conceptual de esas prácticas diarias y en una apertura a nuevas visiones de la escuela y la pedagogía.
- X Impacto en el rol docente: en docentes como personas y en su compromiso como docente.  
Hacia Créditos: se asigna igual importancia a los créditos y a la formación.
- X Impacto limitado en el desarrollo institucional: la influencia de la acción docente en el cambio institucional es limitado.
- X Impacto limitado en la conformación de comunidad académica: investigación, grupos de estudio y trabajo, participación en actividades académicas, colaboración en escritos y publicaciones.
- X Directores. 35% de directores no conoce actividades de formación. Revelan impacto semejante al expresado por los participantes.

### 2.3.3. SIGNIFICADO DEL IMPACTO

- X El ser del maestro: por cultura el maestro hace. No lee, no investiga, no escribe. Cambiar eso en un año es muy complicado.
- X Las características de la escuela: cultura del hacer, con programación excesiva de tareas. La institución se convierte en un lastre para el maestro que desea transformarlas. Generalmente este ambiente, influye en que el deseo de cambio disminuya y el maestro se adapte al devenir cotidiano de la escuela.
- X La oferta de los PFPD: Los PFPD más fuertes y estructurados, que involucran varias personas de una institución tienen más probabilidades de generar cambios en el docente y en la institución. La visión de investigación, la socialización (hacia adentro y no hacia afuera) influye en el limitado impacto en la conformación de comunidad académica.
- X El paso del tiempo: Mayor impacto en PFPD recientes (1996 más puntuales). Pero el paso del tiempo asociado a los factores anteriores va disminuyendo el impacto.

### 2.3.4. RECOMENDACIONES

- X Revisión de políticas: integración entre áreas prioritarias, necesidades institucionales e intereses de los maestros. Revisión de los propósitos de la investigación
- X Sistema de selección de la oferta de los PFPD: nuevos criterios de análisis. Interventoría técnica.
- X Evaluación de los programas: más rigurosa. Orientada al mejoramiento
- X Criterios para otorgar créditos. Formularlos y aplicarlos a la luz de las nuevas políticas que se planteen.
- X Gestión y administración: Gestión de las autoridades educativas. Sistemas de información (reportes de los programas, base de datos).

## **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**

#### **1. IDENTIFICACIÓN**

**1.1. TÍTULO COMPLETO DE LA INVESTIGACIÓN: 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**

**1.2. INVESTIGADORES: GUILLERMO TORRES ZAMBRANO  
LEONOR ISAZA MERCHÁN**

**1.3. INSTITUCIÓN: CONSULTORES EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS Y COMPAÑÍA LIMITADA**

**1.4. TELÉFONO: 2147705**

**1.5. CÓDIGO Y AÑO DE CONTRATACIÓN: CONTRATO 65 DE 1999**

#### **2. RESEÑA**

##### **2.1. OBJETIVOS**

\* 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.

##### **2.2. METODOLOGÍA**

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.

## 2.3. RESULTADOS

### 2.3.1. EVALUACIÓN CONTEXTUAL

- Programas siguen políticas distritales
- Criterios de selección: intereses y áreas de trabajo de los participantes. En algunos, pertenencia a un centro educativo
- Investigación: Pocas instituciones oferentes tienen líneas o proyectos de investigación en la cual se inscriban los participantes. Investigación no orientada a producción de conocimiento. Reflexión de prácticas de participantes como fundamento para desarrollo de innovación.
- Innovación: busca transformaciones y prácticas. Diseño, aplicación y validación. No siempre es innovación en sentido estricto.
- Actualización: 1996, puntual. 1997 y 1998, desarrollo conceptual y apertura a nuevas miradas pedagógicas.
- Integración de los tres campos: se presenta, generalmente alrededor de proyectos.
- Estrategias metodológicas: grupales y participativas
- No hay seguimiento posterior
- Evaluación de participantes: en las propuestas los criterios son claros. En el desarrollo se aprecia una evaluación más formal.
- Evaluación, sistematización y socialización del programa: deficiente. Poco sistemática. No se proyecta a la comunidad educativa ni académica.

### 2.3.2. EVALUACIÓN DE IMPACTO



- Impacto principal: en prácticas docentes y en el quehacer diario.
- Impacto en fundamentación conceptual de esas prácticas diarias y en una apertura a nuevas visiones de la escuela y la pedagogía.
- Impacto en el rol docente: en docentes como personas y en su compromiso como docente.  
Hacia Créditos: se asigna igual importancia a los créditos y a la formación.
- Impacto limitado en el desarrollo institucional: la influencia de la acción docente en el cambio institucional es limitado.
- Impacto limitado en la conformación de comunidad académica: investigación, grupos de estudio y trabajo, participación en actividades académicas, colaboración en escritos y publicaciones.
- Directores. 35% de directores no conoce actividades de formación. Revelan impacto semejante al expresado por los participantes.

### 2.3.3. SIGNIFICADO DEL IMPACTO

- El ser del maestro: por cultura el maestro hace. No lee, no investiga, no escribe. Cambiar eso en un año es muy complicado.
- Las características de la escuela: cultura del hacer, con programación excesiva de tareas. La institución se convierte en un lastre para el maestro que desea transformarlas. Generalmente este ambiente, influye en que el deseo de cambio disminuya y el maestro se adapte al devenir cotidiano de la escuela.
- La oferta de los PFPD: Los PFPD más fuertes y estructurados, que involucran varias personas de una institución tienen más probabilidades de generar cambios en el docente y en la institución. La visión de investigación, la socialización (hacia adentro y no hacia afuera) influye en el limitado impacto en la conformación de comunidad académica.
- El paso del tiempo: Mayor impacto en PFPD recientes (1996 más puntuales). Pero el paso del tiempo asociado a los factores anteriores va disminuyendo el impacto.

### 2.3.4. RECOMENDACIONES

- Revisión de políticas: integración entre áreas prioritarias, necesidades institucionales e intereses de los maestros. Revisión de los propósitos de la investigación
- Sistema de selección de la oferta de los PFPD: nuevos criterios de análisis. Interventoría técnica.
- Evaluación de los programas: más rigurosa. Orientada al mejoramiento
- Criterios para otorgar créditos. Formularlos y aplicarlos a la luz de las nuevas políticas que se planteen.
- Gestión y administración: Gestión de las autoridades educativas. Sistemas de información (reportes de los programas, base de datos).