



Sandra Milena Díaz López

EVALUACIÓN MULTIFACTORIAL DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA: PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA)

Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación en la Especialidad de Formación de Profesores, orientada por Profesor Doctor Carlos Manuel Folgado Barreira y Profesora Doctora María do Rosário Pinheiro y presentada a la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra

Agosto de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

**Evaluación Multifactorial del Programa de Transformación de la
Calidad Educativa: “Programa Todos a Aprender” (PTA)**

Sandra Milena Díaz López

**Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación
Especialidad en Formación de Profesores**

Orientadores

**Profesor Doctor Carlos Manuel Folgado Barreira
Profesora Doctora Maria do Rosário Manteigas e Moura Pinheiro**



**Universidad de Coimbra
Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación**

Agosto de 2016

Apoyo financiero del “Programme of Exchange & Cooperation
For International Studies between Europe and South América”
European Commission



EUROPEAN
COMMISSION

Agradecimientos

Comenzar el proceso, mantenerse constante y llegar a cumplir la meta se constituyeron en grandes desafíos a los que hubiera sido imposible dar respuesta sin el acompañamiento de todos aquellos que, siempre presentes de una u otra forma, han compartido el camino, alentado el ánimo y fortalecido la voluntad.

Agradezco en primer lugar a mis orientadores el Profesor Doctor Carlos Manuel Folgado Barreira y la profesora Doctora Maria del Rosário Pinheiro, no solo por su valiosa contribución científica y metodológica, sino además por el apoyo constante, la confianza permanente, la buena disposición y generosidad para enseñar, la continua valoración de los progresos y la excelente calidad humana y profesional que siempre demostraron.

Igualmente, al equipo del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación de Colombia, cuyo aporte fue vital para que esta investigación se concretara; además de su disposición para participar en el proceso y el interés manifestado en seguir los avances.

A mi familia, por sus palabras de cariño y estímulo. A pesar de la distancia, los sentí siempre presentes gracias a sus mensajes de fortaleza y confianza que fueron un aliciente para continuar.

A mis colegas y amigos con quienes personalmente o por medios virtuales tuve la oportunidad de compartir saberes, opiniones, puntos de vista. De todos ellos también recibí importantes contribuciones y preciosos momentos de compañerismo y amistad.

A todos, mis sinceros agradecimientos.

Resumen

En un contexto en el que una de las principales preocupaciones en la educación es la garantía de calidad y ante una situación nacional que reporta bajos índices de desempeño de los estudiantes de educación básica, especialmente en zonas rurales, surgió el Programa Todos a Aprender (PTA) como parte de la política educativa gubernamental colombiana. Este programa se estructura en cinco componentes básicos (pedagógico, formación situada, condiciones básicas, gestión educativa y comunicación) y tiene un proceso de formación en cascada, como estrategia de llegada a las instituciones educativas, para contribuir para al mejoramiento de las prácticas de los docentes y en consecuencia, al fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Dadas las implicaciones de esta apuesta nacional, la presente investigación tiene como objetivo evaluar este programa en el contexto colombiano identificando su coherencia interna (diseño e implementación) y su coherencia externa (pertinencia en el contexto y resultados logrados). Específicamente, se pretendía identificar la pertinencia y relevancia del PTA según las necesidades del contexto colombiano; determinar su consistencia y coherencia interna en relación con su diseño; evaluar los procesos desarrollados durante la implementación, en función de su eficiencia; identificar las opiniones de los actores responsables de la gerencia, coordinación e implementación del programa y finalmente, evaluar sus resultados, tanto previstos como no previstos.

El marco teórico de la investigación integró dos conceptos clave: la calidad educativa y la evaluación de programas. Estos referentes fueron el punto de partida para la construcción del plan de evaluación multifactorial desde los presupuestos de los métodos mixtos de investigación, asumidos como opción metodológica. En esta línea, mediante un diseño de triangulación, en su variante de modelo multinivel, fueron aplicadas diferentes técnicas como el análisis documental y variados instrumentos, desde las vertientes cualitativa (entrevistas) y cuantitativa (cuestionarios), para recuperar la percepción de los actores tanto del diseño (con una muestra de 7 personas del equipo de gerencia y coordinación), como de la implementación (con una muestra de 274 participantes, entre formadores, tutores y profesores).

Los resultados de la investigación sugieren que el programa es pertinente dado que se adecua a las necesidades identificadas en el contexto nacional e incluso internacional, aunque requiere un mayor ajuste en función de las necesidades regionales. En relación con el diseño,

la triangulación de la información permitió concluir que el programa es consistente y presenta articulación entre los componentes; sin embargo, es importante revisar su alcance y los tiempos establecidos para su desarrollo.

La evaluación del proceso, para lo cual se prestó especial atención a la percepción de los actores, presentó los valores más positivos, especialmente en lo que corresponde a la eficiencia de la cadena de formación. Considerando su asociación con la calidad y las reformas educativas, se destaca la valoración, también positiva, de las culturas colaborativas desarrolladas y la satisfacción con la profesión y con el rol en el PTA. En una perspectiva metodológica, los resultados en esta fase permitieron constatar la calidad de los instrumentos usados para la recolección de los datos, además de la correlación establecida entre estas diferentes variables que contribuyeron a explicar la evaluación que los actores hacen del programa.

Un análisis de los productos del programa, de acuerdo con los resultados esperados y no esperados, nos indicó que si bien no se logró cumplir, en su totalidad, con el objetivo específico del programa propuesto en términos cuantitativos, se evidenciaron mejoras en aspectos como la transformación de la práctica docente gracias a la disposición para la reflexión y el trabajo en equipo. Así lo evidenciaron los comentarios de los actores sobre las experiencias significativas que surgieron en las diferentes regiones del país y que inspiraron nuevas dinámicas de trabajo.

De todo lo anterior, se concluye que el programa ha contribuido a la transformación de la calidad en relación con los procesos de cambio de los docentes y el fortalecimiento de su formación, aunque aún no se evidencia el suficiente compromiso y la capacidad instalada para garantizar su sustentabilidad tanto en el ámbito local como institucional. De otra parte, se confirmó la validez de conjugar diferentes apuestas teóricas y metodológicas para diseñar una evaluación ajustada a la complejidad de un programa como el PTA.

Se constató también la necesidad de evaluar los programas desde sistemas multifactoriales que integren no solo aspectos asociados a la eficacia, sino también otros factores que puedan explicar su eficiencia, pertinencia y sostenibilidad y ofrecer una contribución para un uso práctico de la evaluación de cariz más educativo que político.

Palabras Clave: Programa Todos a Aprender; Calidad Educativa; Evaluación de Programas; Métodos Mixtos de Investigación.

Resumo

Avaliação multifatorial do programa de transformação da qualidade educativa: “Programa Todos a Aprender” (PTA)

Num contexto em que uma das principais preocupações na educação é a garantia de qualidade e perante uma situação nacional que apresenta baixos níveis de desempenho dos alunos da educação básica, nomeadamente nas zonas rurais, surge o Programa Todos a Aprender (PTA) como parte integrante de uma política educativa do governo colombiano. O programa tem uma estrutura com cinco componentes básicas (pedagógico, formação situada, condições básicas, gestão educativa e comunicação) e um processo de formação em cascata, como estratégia para chegar até as instituições educativas, de modo a contribuir para melhoria das práticas docentes e, em consequência, para o fortalecimento das aprendizagens dos alunos.

Tendo em conta a importância deste compromisso nacional, esta investigação visa avaliar o PTA no contexto colombiano, o que implica avaliar a coerência interna (planificação e implementação) e a coerência externa (pertinência no contexto e resultados conseguidos). Portanto, tem por base os seguintes objetivos específicos: identificar a pertinência e relevância do PTA, de acordo com as necessidades do contexto colombiano; determinar a consistência e coerência interna relativamente à planificação e estruturação; avaliar os processos desenvolvidos na implementação, segundo a sua eficiência; identificar as opiniões dos encarregados da gestão, coordenação e implementação do programa e, por fim, avaliar os resultados previstos e não previstos.

O enquadramento teórico da investigação integrou dois conceitos chave: a qualidade educativa e a avaliação de programas. Estes referentes foram o ponto de partida para a construção do plano da avaliação multifatorial com base nos pressupostos dos métodos mistos de investigação, assumidos como opção metodológica. Nesta linha, a partir de um design de triangulação da informação, na sua variante de modelo multinível, foram aplicadas diferentes técnicas, como a análise documental e instrumentos nas vertientes qualitativa (entrevistas) e quantitativa (questionários), para recolher a perceção dos atores quer relativamente à planificação e estruturação do programa (com uma amostra de 7 pessoas da equipa de gestão e coordenação), quer à sua implementação (com uma amostra de 274 participantes integrada por formadores, tutores e professores).

Os resultados da investigação indicaram que o programa é pertinente dado que se adequa às necessidades identificadas no contexto nacional e internacional, embora sejam necessários

alguns ajustamentos relativamente às necessidades regionais; no que diz respeito à planificação e estruturação, a triangulação da informação permite concluir que o programa é consistente e apresenta articulação entre as componentes, embora seja importante rever a abrangência do programa e os tempos estabelecidos para o desenvolvimento.

A avaliação do processo, na qual se prestou especial atenção à perceção dos atores, apresentou os valores mais positivos, nomeadamente no que diz da eficiência do processo de formação. Considerando a sua ligação com a qualidade e as reformas educativas, destaca-se a perceção positiva sobre as culturas colaborativas desenvolvidas e a satisfação com a profissão e com o papel no PTA. Numa perspetiva metodológica, os resultados desta fase permitiram verificar a qualidade dos instrumentos usados na recolha dos dados além da correlação entre estas diferentes variáveis que fornecem um contributo para explicar a avaliação feita pelos atores do programa.

Por fim, uma análise dos produtos do programa, segundo os resultados previstos e não previstos, indicou que embora não se tenha cumprido na totalidade com o objetivo específico do programa fixado em termos quantitativos, foram evidentes as melhorias em aspetos, como a transformação das práticas docentes, conseguida pela disponibilidade para a reflexão e o trabalho em equipa. A comprovar isto mesmo estão os comentários dos diferentes actores sobre as experiências significativas que têm surgido nas diferentes regiões do país e que são inspiradoras de novas dinâmicas de trabalho.

Perante os resultados apresentados, conclui-se que o programa tem contribuído para a transformação da qualidade relativamente aos processos de mudança nos docentes e o fortalecimento da sua formação. Contudo ainda não é evidente o compromisso e a capacidade instalada para garantir a sua sustentabilidade no âmbito local e institucional. Por outro lado, confirma-se a validade e, de facto, a necessidade de combinar diferentes propostas teóricas e metodológicas para fazer uma avaliação adequada ao nível da complexidade de um programa como o PTA.

Constata-se, também, a necessidade de avaliar os programas através de um sistema multifatorial que integre, para além de aspetos ligados à eficácia, outros fatores que possam explicar a sua eficiência, pertinência e sustentabilidade e fornecer um contributo para um uso prático da avaliação de natureza mais educativa do que política.

Palavras Chave: Programa Todos a Aprender; Qualidade Educativa; Avaliação de Programas; Métodos Mistos de Investigação.

Abstract

Multifactorial evaluation of transformation program of educational quality: “Programa Todos a Aprender” (PTA)

“Programa Todos a Aprender” (PTA) was born as an educational policy of the Colombian government in a context where one of the main concerns about education is quality guarantee and there is a low quality of education; elementary school students have low rates of performance, especially in rural areas. The program has five basic components (pedagogical component, training, basic conditions, educational management and communication); it also has a training cascade process, as a strategy to help the schools, in order to improve the teachers’ practice and to enhance the students’ learning.

Taking into account the significance of this governmental challenge, the current investigation has the purpose of evaluating the program in the Colombian context. To that end, the internal (design and implementation) and external consistency (relevance and coherence with the context and the results achieved) were assessed. The investigation aims to identify the relevance of the program according to the needs of the Colombian context; to identify the consistency and internal coherence of its design and implementation; to evaluate the efficiency of the developed process in the implementation phase; to identify the opinions of the stakeholders; and to evaluate the results, the expected and the unexpected outcomes.

The theoretical framework included two key concepts: educational quality and program evaluation. These references were the support for the multifactorial evaluation design based on the Mixed Methods research principles, adopted as the methodological option. Through a triangulation design, multilevel variant, several data collection methods, as documental analysis, and instruments were applied, in the qualitative (interviews) and quantitative (surveys) perspectives in order to know the perception of the stakeholders; the design team (with seven people) and the implementation team (with 274 participants: trainers, tutors and teachers).

The results of the investigation indicate that the program is relevant to meet the main needs identified in both the national and the Latin American contexts. However, it is necessary to make some adjustments to meet the regional needs. In relation to the design, the triangulation of the information made it possible to conclude that the program has consistency and there is

an articulation between the components. Nevertheless, it is important to verify its broad scope and the time determined for its development.

The evaluation process, focused on the stakeholders' perception, shows the most positive values, particularly in regards to the efficiency of the training process. In consideration to its association with the quality and educational reforms, the collaborative cultures developed and the satisfaction with the profession and the role of the PTA had special recognition. From a methodological perspective, the results of this phase demonstrated the quality of the methods and instruments applied to the data collection. They also revealed the correlation between these different variables which aim to explain the evaluation of the stakeholders about the program.

Finally, the analysis of the program products, in regards to the expected and unexpected results, indicate that it was not possible to achieve the quantitative goal of the program. However, some progress was made in the transformation of the teaching practices and it was achieved by their unwillingness to reflect and their teamwork, as evidenced by the feedback of stakeholders about the significant experiences arising in several regions of the country and were inspiration for new work dynamics.

On the basis of the above considerations, it can be concluded that the program has also made an important contribution to the transformation of the quality associated with the change process of the teachers and the enhancement of their training. However, the commitment and the installed capacity to guarantee the sustainability of the program, both at the local and institutional levels, has not been evidenced yet. On the other hand, the validity of making a combination of several theoretical and methodological approaches in order to design an evaluation according to a complex program, like the PTA, was confirmed.

It has also been demonstrated the need to evaluate the programs through multifactorial systems which include the effectiveness and other elements able to make an explanation about its efficiency, relevance and sustainability. On this way, it is possible to provide a contribution to make a practical use of evaluation, more educational and less political.

Keywords: Programa Todos a Aprender; Educational Quality; Evaluation Program; Mixed Methods Research.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. EL PROGRAMA TODOS A APRENDER: CONTEXTO, ESTRUCTURA Y PRESUPUESTOS	11
1.1. El sistema educativo colombiano	11
1.2. La política educativa en Colombia: Concepción de calidad y estrategias para alcanzarla.....	15
1.3. El Programa Todos a Aprender (PTA).....	20
1.3.1. Origen, objetivos y fundamentos	21
1.3.2. Estructura del programa, estrategia operativa y fases de desarrollo	26
1.3.3. Perfiles de los actores, roles y funciones	33
CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EDUCATIVA: DEFINICIÓN, TENDENCIAS Y FACTORES ASOCIADOS	39
2.1. La calidad educativa: Una aproximación a la definición	39
2.2. Grandes tendencias que enmarcan la comprensión de la calidad.....	42
2.2.1. La Calidad desde el marco de la eficiencia y eficacia (Tradición Económica) ..	42
2.2.2. La Calidad desde el marco de la equidad (Tradición Humanista)	44
2.3. Factores asociados a la calidad.....	48
2.4. El capital humano y su influencia en la calidad educativa.....	56
2.4.1. La satisfacción profesional de los profesores y sus implicaciones en la calidad de la educación	57
2.4.1.1. Dimensiones de satisfacción profesional, factores de satisfacción y de insatisfacción.....	59
2.4.2. Las culturas colaborativas como eje de estrategias de mejoramiento de la calidad.....	62
2.5. Análisis y evaluación de la calidad de las políticas educativas	65
CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: DEL CONCEPTO A LOS MODELOS	71
3.1. El concepto de evaluación	71

3.2. Los modelos de evaluación	77
3.2.1. El modelo tyleriano, evaluación basada en objetivos	78
3.2.2. El modelo de Stufflebeam, el modelo CIPP.....	79
3.2.3. Modelo de Stake, la evaluación comprensiva	83
3.2.4. El modelo de Scriven, evaluación libre de objetivos.....	86
3.2.5. La propuesta de Pérez Juste en la evaluación de programas.....	88
3.3. La evaluación de programas desde el marco de la calidad.....	92
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO: MÉTODOS MIXTOS DE	
INVESTIGACIÓN.....	99
4.1. Problemática y objetivos de investigación	99
4.2. Los Métodos Mixtos de Investigación (MMI): Aportes para la evaluación multifactorial del PTA.....	103
4.3. Evaluación de contexto y de diseño	108
4.3.1. Técnicas y procedimientos	109
4.4. Evaluación del proceso.....	110
4.4.1. Participantes en la vertiente cuantitativa.....	111
4.4.2. Protocolo de recolección de datos cuantitativos	112
4.4.2.1. Lista de verificación de actividades y procedimientos del PTA.....	114
4.4.2.2. Escala Multidimensional de Evaluación de la Calidad del PTA (EMEC-PTA).....	115
4.4.2.3. Escala de culturas colaborativas	116
4.4.2.4. Escala de satisfacción con la profesión y el rol	116
4.4.2.5. Valoración general del programa y propuestas de cambio (Preguntas abiertas)	118
4.4.3. Procedimientos metodológicos y técnicas de análisis de datos cuantitativos ...	118
4.4.4. Participantes en la vertiente cualitativa.....	121
4.4.5. Protocolo de recolección de datos cualitativos	122
4.4.6. Procedimientos metodológicos y técnicas de análisis de datos cualitativos	124
4.5. Evaluación de resultados cuantitativos y cualitativos	128
4.5.1. Análisis de resultados de evaluaciones nacionales (pruebas SABER) y pruebas internacionales	128

4.5.2. Análisis de resultados cualitativos	130
4.6. Evaluación global del PTA.....	131
4.7. Construcción del referencial de evaluación.....	132
4.8. Validez de la investigación.....	136
4.9. Aspectos políticos y éticos de la evaluación	138
CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO Y DEL DISEÑO DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	143
5.1. Evaluación del contexto	143
5.1.1. El panorama educativo internacional en materia de calidad, la situación de Colombia en América Latina	144
5.1.2. Avances y oportunidades de mejora en la educación colombiana	150
5.1.3. Marco legal de la educación en Colombia: Calidad en el aprendizaje y la docencia.....	155
5.1.4. Discusión de resultados: Evaluación del contexto	157
5.2. Evaluación del diseño.....	160
5.2.1. Evaluación de los objetivos del programa	161
5.2.2. Evaluación de los componentes	163
5.2.2.1. Componente pedagógico	164
5.2.2.2. Componente de formación situada	170
5.2.2.3. Componente de gestión educativa	173
5.2.2.4. Componente de condiciones básicas	177
5.2.3. Evaluación de tiempos y recursos humanos.....	181
5.2.4. Discusión de resultados: Evaluación del diseño	183
CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	189
6.1. Evaluación del proceso.....	189
6.1.1. Análisis de la lista de verificación de actividades y procedimientos del PTA..	190
6.1.2. Análisis de la Escala Multidimensional de Evaluación de Calidad del PTA (EMEC-PTA).....	193
6.1.2.1. Características psicométricas de la Escala Multidimensional de	

Evaluación de Calidad del PTA (EMEC-PTA)	193
6.1.2.2. Resultados de la Escala Multidimensional de Evaluación de la Calidad (EMEC-PTA)	198
6.1.2.3. Evaluación del PTA según el rol de los participantes	201
6.1.2.4. Evaluación del PTA según el tiempo de vinculación	205
6.1.2.5. Evaluación del PTA según la zona de implementación.....	205
6.1.2.6. Evaluación del PTA según el área de formación.....	207
6.1.2.7. Escala de verificación y escala de evaluación EMEC-PTA.....	208
6.1.3. Análisis de la Escala de Culturas Colaborativas	209
6.1.3.1. Características psicométricas de la escala de Culturas Colaborativas..	209
6.1.3.2. Resultados de la escala de culturas colaborativas.....	211
6.1.3.3. Escala de Culturas Colaborativas y EMEC-PTA	214
6.1.4. Análisis de la Escala de Satisfacción con la Profesión	215
6.1.4.1. Características psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Profesión	215
6.1.4.2. Análisis de la Escala de Satisfacción con la Profesión.....	220
6.1.4.3. Satisfacción con la profesión y EMEC-PTA	223
6.1.4.4. Satisfacción con la profesión y Culturas colaborativas	224
6.1.5. Análisis de regresión para predicción de las medidas de evaluación del PTA	225
6.1.6. Análisis de las respuestas dadas a las preguntas abiertas del cuestionario (formadores, tutores y profesores)	231
6.1.6.1. Modificaciones propuestas por los participantes del PTA para mejorar el programa.....	232
6.1.6.2. Comentarios generales de los participantes para contribuir a la evaluación del PTA	241
6.1.7. Análisis de entrevistas: opiniones de gerente y coordinadores del PTA	248
6.1.8. Discusión de resultados: Evaluación del proceso	264

**CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DEL PTA: RESULTADOS Y
DISCUSIÓN..... 279**

7.1. Resultados logrados en relación con el objetivo específico del programa.....	281
7.2. Resultados generales pruebas SABER (análisis de promedios).....	284
7.2.1. Correlaciones entre las dos áreas básicas: lenguaje y matemáticas	285

7.2.2. Progreso en el promedio en las áreas de lenguaje y matemáticas grado 3°	286
7.2.3. Progreso en el promedio en las áreas de lenguaje y matemáticas grado 5°.	287
7.3. Resultados logrados en relación con los desempeños en pruebas internacionales.	290
7.4. Resultados cualitativos sobre otros aspectos asociados al aprendizaje	291
7.5. Discusión de resultados: Evaluación del producto	294
7.6. Limitaciones del estudio.....	297
CAPÍTULO 8. EVALUACIÓN GLOBAL DEL PTA: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	301
Referencias Bibliográficas	317
ANEXOS	335
Anexo I. Organigrama del Ministerio de Educación Nacional	335
Anexo II. Protocolo de recolección de datos cuantitativos	336
Anexo III. Protocolo de recolección de datos cualitativos	343

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Perfiles de los actores involucrados según su rol (MEN, 2012b).....	33
Cuadro 2. Síntesis sobre la comprensión de la calidad	54
Cuadro 3. Síntesis de las diferentes dimensiones asociadas a la saftistación profesional de los profesores.....	60
Cuadro 4. Modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p.194)	81
Cuadro 5. Propuesta de evaluación de programas educativos (Pérez Juste, 2014, p. 119-122)	89
Cuadro 6. Distribución de los participantes según las zonas establecidas en la estrategia de regionalización del programa	112
Cuadro 7. Estructura del cuestionario enviado a formadores, tutores y profesores del PTA. 113	
Cuadro 8. Caracterización de los participantes que respondieron la entrevista (gerente y coordinadores del PTA)	121
Cuadro 9. Estructura de la entrevista semi-estructurada aplicada a gerente y coordinadores del programa	123
Cuadro 10. Categorías surgidas a posteri en el análisis de contenido de las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas.....	127
Cuadro 11. Distribución de las instituciones educativas seleccionadas según la zona a la que pertenecen	129
Cuadro 12. Síntesis del plan de evaluación del programa PTA	131
Cuadro 13. Definición de los criterios de evaluación del programa PTA.....	133
Cuadro 14. Referencial para la evaluación criterial del PTA.....	135
Cuadro 15. Síntesis de algunos programas y políticas educativas implementados en países latinoamericanos en los últimos años para alcanzar la calidad.....	149
Cuadro 16. Resultados pruebas SABER para los grados 5, 9 y 11, 2002-2009 (ICFES, 2010)	152
Cuadro 17. Resultados pruebas SABER 2009, puntajes promedio por tipo de establecimiento (urbano o rural) (ICFES, 2010).....	152
Cuadro 18. Puntajes promedio por nivel socioeconómico en lenguaje y matemáticas (ICFES, 2010)	153
Cuadro 19. Matriz de sinergias entre los problemas identificados en el contexto y las metas del programa	162

Cuadro 20. Comparación entre pruebas SABER y evaluación diagnóstica diseñada en el PTA	168
Cuadro 21. Síntesis de la estructura de la formación para formadores, tutores y profesores	171
Cuadro 22. Comparación entre las agendas de la primera visita (2011-2014)	172
Cuadro 23. Estructura del programa de formación para rectores (Corporación Magisterio & MEN, 2013)	176
Cuadro 24. Fases del componente de formación situada (MEN, 2012b).....	181
Cuadro 25. Planeación inicial de las acciones del programa e indicadores de cobertura (MEN, 2012b)	182
Cuadro 26. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) de la matriz de análisis de componentes principales de la EMEC-PTA.....	196
Cuadro 27. Medias (M), desviaciones típicas (DT), alfas de Cronbach (α) y correlaciones entre las dimensiones extraídas de la EMEC-PTA	197
Cuadro 28. Medias (M), desviación típica (DT) de los ítems de la EMEC-PTA y correlación ítem-total corregida (r)	199
Cuadro 29. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de la EMEC-PTA por rol y One-way Anova (F)	202
Cuadro 30. Test <i>post-hoc</i> GT2 sobre diferencia de medias entre la valoración global del PTA, según el rol del programa.....	203
Cuadro 31. Médias (M) y desviaciones típicas (DT) de la EMEC-PTA por tiempo de vinculación y One - Way Anova (F).....	205
Cuadro 32. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de la EMEC-PTA por zona y One-way Anova (F) ($n=272$)	206
Cuadro 33. Test <i>post-hoc</i> GT2 para diferencia de medias, según las diferentes zonas del país en que se implementa el programa.....	206
Cuadro 34. Correlaciones entre los ítems con mayor valoración en la escala de verificación y la EMEC-PTA.....	208
Cuadro 35. Correlaciones entre los ítems con menor valoración entre la escala de verificación y la EMEC-PTA.....	209
Cuadro 36. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) de la matriz de análisis de componentes principales de la escala de culturas colaborativas	211
Cuadro 37. Medias (M), desviaciones típicas (DT), alfas de Cronbach (α) y correlaciones entre las dimensiones extraídas de la escala de culturas colaborativas	211

Cuadro 38. Medias (<i>M</i>) y Desviaciones típicas (<i>DT</i>) y correlación ítem - total corregida (<i>r</i>) de los ítems correspondientes a la escala de culturas colaborativas (<i>n</i> =274) ..	212
Cuadro 39. Correlaciones entre las Culturas colaborativas y las dimensiones de EMEC-PTA (<i>n</i> =274)	215
Cuadro 40. Consistencia interna del cuestionario de Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A).....	216
Cuadro 41. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) de la matriz de análisis de componentes principales de la escala de Satisfacción con la profesión (parte B) (<i>n</i> =253)	218
Cuadro 42. Medias (<i>M</i>), desviaciones típicas (<i>DT</i>), alfas de Cronbach (α) y correlaciones entre las dimensiones extraídas de la escala de satisfacción con la profesión (parte B) (<i>n</i> =253).....	219
Cuadro 43. Medias (<i>M</i>) y desviaciones típicas (<i>DT</i>) de cada uno de los ítems de la escala de satisfacción con la profesión y el rol (Parte A) (<i>n</i> =274)	220
Cuadro 44. Medias (<i>M</i>), desviaciones típicas (<i>DT</i>) y correlación ítem-total corregida (<i>r</i>) de los ítems de la escala de satisfacción con la profesión (parte B) (<i>n</i> =253).....	222
Cuadro 45. Índices de correlación entre las diferentes escalas del protocolo de recolección de datos cuantitativos	225
Cuadro 46. Matriz de correlaciones entre Predictores y Criterios (<i>n</i> =253).....	226
Cuadro 47. Resumen del modelo de coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA global (<i>n</i> =253).....	227
Cuadro 48. Resumen del modelo de coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Eficiencia (<i>n</i> =253)	228
Cuadro 49. Resumen del modelo y coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Pertinencia (<i>n</i> = 253).....	228
Cuadro 50. Resumen del modelo y coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Eficacia (<i>n</i> =253)	229
Cuadro 51. Resumen del modelo y coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Sostenibilidad (<i>n</i> =253).....	230
Cuadro 52. Número de unidades registro correspondientes a cada categoría y subcategoría del análisis de cuestionarios y entrevistas.....	262
Cuadro 53. Descripción de los puntajes y niveles de desempeño de los estudiantes de quinto grado en matemáticas y lenguaje (ICFES, 2010).....	280

Cuadro 54. Número (<i>N</i>) y porcentaje (%) de Instituciones Educativas en las que como mínimo un 25% de estudiantes ascendió de nivel en la comparación de los resultados de pruebas SABER de 5° (2009 vs 2014) y 3° (2012 vs 2014) en las áreas de matemática y lenguaje	281
Cuadro 55. Número (<i>N</i>) y porcentaje (%) de Instituciones Educativas (IEs) cuyos estudiantes ascienden, se mantienen o descienden de nivel en la comparación de los resultados de pruebas SABER de 5° (2009 vs 2014) y 3° (2012 vs 2014) en las áreas de matemáticas y lenguaje.....	282
Cuadro 56. Número (<i>N</i>) y porcentaje (%) de Instituciones Educativas (IEs) cuyos estudiantes ascienden, se mantienen o descienden de nivel en la comparación de pruebas SABER de 5° (2009 vs 2014) y 3° (2012 vs 2014) en las áreas de matemáticas y lenguaje según zona.	283
Cuadro 57. Correlaciones entre los promedios de las áreas de matemáticas y lenguaje para grado 3°	285
Cuadro 58. Correlaciones entre los promedios de las áreas de matemáticas y lenguaje para grado 5° en las pruebas de cada año.....	286
Cuadro 59. Médias (<i>M</i>) y desviaciones típicas (<i>DT</i>) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER, lenguaje grado 3o. y ANOVA Medidas repetidas (<i>F</i>)	286
Cuadro 60. Diferencia de medias en los resultados de pruebas SABER de cada año en el área de lenguaje para grado 3°	287
Cuadro 61. Medias (<i>M</i>) y desviaciones típicas (<i>DT</i>) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER, matemáticas grado 3o. y ANOVA Medidas repetidas (<i>F</i>)	287
Cuadro 62. Medias (<i>M</i>) y desviaciones típicas (<i>DT</i>) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER, lenguaje grado 5o. y ANOVA Medidas Repetidas (<i>F</i>) .	288
Cuadro 63. Diferencia de medias en los resultados de pruebas SABER de cada año en el área de lenguaje para grado 5°	288
Cuadro 64. Medias (<i>M</i>) y desviaciones típicas (<i>DT</i>) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER matemáticas grado 5o y Medidas Repetidas (<i>F</i>)	289
Cuadro 65. Diferencias en los promedios del área de matemáticas para grado 5o en los diferentes años de medición.....	289
Cuadro 66. Síntesis de experiencias inspiradoras desarrolladas en el marco del PTA.....	293

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de las pruebas SABER (2009) (DPN, 2012, p.2)	22
Figura 2. Visión sistémica integral de los componentes y la estrategia pedagógica del PTA (MEN, 2013a, p. 11)	27
Figura 3. Estrategia de operación del programa (MEN, 2013a, p. 12)	31
Figura 4. Fases del desarrollo del programa (MEN, 2013a, p.13)	32
Figura 5. Las dimensiones de la calidad como un concepto integrador y holístico (S. Díaz, Barreira & Pinheiro, 2015a, p.3)	45
Figura 6. Esquema para comprender qué es la calidad de la educación (UNESCO, 2004, p. 7)	49
Figura 7. Prisma de la calidad educativa (Martínez, 2014, p. 9)	66
Figura 8. Evaluation Theory Tree (Alkin & Christie, 2013, p. 12)	73
Figura 9. Principales componentes del modelo CIPP (Stufflebeam, 2013, p. 247)	82
Figura 10. Estructura funcional del modelo (Stake, 1988, p. 298)	84
Figura 11. Diseño de triangulación (Creswell & Plano, 2007, p. 63)	106
Figura 12. Diseño de Triangulación: Modelo Multinivel (Creswell & Plano, 2007, p. 64)	107
Figura 13. Articulación de aspectos para el diseño del referencial de evaluación	134
Figura 14. Porcentaje de Alumnos de grado 3o. que no alcanzaron el nivel de desempeño II en lectura y matemáticas en la prueba SERCE (2006) (UNESCO, 2013, p. 104)	146
Figura 15. Porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño, área de lenguaje (Ravela, 2001, p. 15)	147
Figura 16. Muestra de una hoja de respuestas de la prueba diagnóstica aplicada en el PTA (MEN, 2012d, d.3)	169
Figura 17. Muestra de un compromiso por la calidad educativa firmado entre el Ministerio y la Secretaría de Educación (MEN, 2013e, p. 3)	174
Figura 18. Muestra de un compromiso por la calidad educativa firmado entre el Ministerio y el Establecimiento Educativo (MEN, 2013e, p. 4)	175
Figura 19. Lista de chequeo para garantizar condiciones básicas en los Establecimientos Educativos (MEN, 2013d, p. 5)	179
Figura 20. Resultados de la lista de verificación de actividades y procedimientos del PTA	191

LISTA DE SIGLAS

CDA - Comunidad de aprendizaje

CIPP - Context, input, process, product

DNP - Departamento Nacional de Planeación

EE - Establecimiento educativo

ET - Entidad territorial

IE - Institución Educativa

ICFES - Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

MEN - Ministerio de Educación Nacional

PAM - Plan de Apoyo al Mejoramiento

PEI - Proyecto Educativo Institucional

PFARO - Programa de Formación y Actualización para Rectores Oficiales

PND - Plan Nacional de Desarrollo

PNLE - Plan Nacional de Lectura y Escritura

PTA - Programa Todos a Aprender

PTCE - Programa para la Transformación de la Calidad Educativa

SED-Secretaría de Educación Departamental

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En el marco del panorama educativo actual en el que se vislumbran grandes desafíos especialmente para los países que necesitan alcanzar niveles básicos de calidad, a la luz de los inevitables y reveladores estudios comparativos, no es extraño que el asunto de la calidad educativa tome cada día mayor fuerza y se constituya en foco de discusiones. Este realce ha llevado a que la “educación de calidad para todos” se constituya en uno de los objetivos centrales de las apuestas políticas nacionales e internacionales. De hecho, en el más reciente foro mundial sobre la educación (2015), que representa un compromiso colectivo para actuar en función de objetivos comunes, se establece como visión: “educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030” (UNESCO, 2015, p. 2).

En esta tendencia general, se enmarcan las iniciativas de intervención de los gobiernos de muchos países latinoamericanos, entre ellos Colombia, que ven amenazada la garantía de calidad, y con ella la de equidad dadas las marcadas desigualdades sociales que caracterizan a su población. Dicha situación ha sido reportada en diferentes informes que señalan la falta de desarrollo de aprendizajes básicos por más de un tercio de los alumnos, justamente de educación primaria, y una aguda inequidad que tiene un impacto negativo en los alumnos más desfavorecidos (Poggi, 2014; UNESCO, 2013). Así lo corroboran los estudios regionales comparativos y explicativos aplicados más recientemente por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Como un país de marcadas desigualdades sociales y bajos índices de desempeño de sus estudiantes, especialmente los que viven en contextos socioculturales más difíciles, Colombia, en este espacio latinoamericano, tiene grandes desafíos en materia de calidad, que obviamente van de la mano con la garantía de equidad. En efecto, los resultados de las pruebas nacionales (pruebas SABER) no han mostrado grandes logros en los más recientes años de aplicación y lo propio sucede con las pruebas internacionales (SERCE, 2006; PISA, 2009).

Ante esta problemática, el gobierno colombiano del periodo 2010 - 2014, ahora extendido hasta 2018, desde el presupuesto de que la educación es el camino hacia la búsqueda de la prosperidad y la reducción de la pobreza (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011a) ha propuesto el desarrollo de cinco programas estratégicos, dentro de ellos el de Transformación de la Calidad Educativa, posteriormente denominado Todos a Aprender

(PTA), el cual se ha convertido en bandera de la administración actual. Este programa pretende mejorar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica primaria mediante una estrategia de atención integral que involucra varios componentes y que se concreta mediante un plan operativo de formación en cascada para llegar a 70.000 docentes y así contribuir a la cualificación de sus prácticas.

Con esta apuesta nacional sin precedentes son muchos los factores que se ponen en juego y altas las expectativas generadas, de ahí que el propósito de la presente investigación desarrollar una evaluación multifactorial de la calidad de este Programa Todos a Aprender, tanto en su coherencia interna (diseño y proceso) como en su coherencia externa (contexto y producto). La finalidad última es arrojar información pertinente para su continua mejora, más aun cuando hoy por hoy, se mantiene como una política gubernamental y se encuentra en la mira de muchos sectores sociales en el ámbito local y de importantes sectores educativos en el contexto internacional; prueba de ello han sido las invitaciones hechas al Ministerio de Educación a compartir la experiencia desarrollada en países como Chile, Japón, Estados Unidos, entre otros.

Impulsados por este compromiso ético y político aprovechamos nuestra participación en el programa, durante algunos años, para diseñar una evaluación que desde una postura independiente y externa pueda valerse también del conocimiento sobre el programa y la experiencia vivida en él. De modo que se conjugan aquí diferentes perspectivas que no solo parten de los criterios de expertos sino que además convocan la participación de los actores involucrados, que no solo analizan documentos, sino que comprenden realidades, que no solo acumulan datos cuantitativos sino que además analizan información cualitativa; en fin, se propone un proceso con el que, como apunta Stake (2006), no pretendemos fundir perspectivas sino dejar que sus mutuas diferencias nos inciten a una reflexión más profunda.

Como reporte de la investigación desarrollada, el presente documento se estructura en 8 capítulos que si bien responden a los requerimientos de un informe de investigación, también se adecúan a las condiciones establecidas para un informe completo de evaluación que como lo apunta Pérez Juste (2014) debe tener unas cualidades técnicas, relacionadas con su contenido, su accesibilidad y objetividad, y otras de naturaleza ética, es decir asegurar la integridad de la información y respetar el derecho a la misma.

En este sentido, comenzamos por ofrecer una descripción detallada de nuestro objeto de estudio y al mismo tiempo de evaluación, pues no podíamos adentrarnos en la investigación, sus sustentos y procedimientos sin antes conocer las particularidades del objeto que nos

ocupa. Por ello, el primer Capítulo ofrece una presentación del sistema educativo colombiano, así como una referencia a la política educativa del país, especialmente aquella asociada a la calidad, para dar paso después a la descripción detallada del Programa Todos a Aprender, desde su origen, objetivos y fundamentos hasta los roles de los involucrados en el programa, pasando por su parte estructural y operativa.

Cabe resaltar que esta primera parte ya conforma el ejercicio de evaluación del programa y por tanto exige una primera decisión para destacar aquellos aspectos que son esenciales para la comprensión de sus dinámicas y procesos. Al respecto, Stake (2006, p. 63) afirmó que: “una parte del trabajo continuado de la evaluación consiste, precisamente, en lograr una mejor comprensión de lo que es el evaluado”.

El segundo Capítulo aborda el tema de la calidad que se constituye en el referente clave para nuestro ejercicio evaluativo por dos razones fundamentales, en primer lugar porque el objeto de evaluación es un programa que busca la calidad educativa, y en segundo lugar porque el objetivo que se persigue con la investigación es la valoración de la calidad del programa. Este apartado inicia con una aproximación al concepto de calidad que se destaca por su carácter polisémico, polivalente, social, político y en definitiva integral (Gallego & Rodríguez, 2014; González, 2000; Valdés, 2008). En función de este carácter dinámico y situacional de la calidad, recogemos investigaciones que intentan establecer los factores que están asociados a ella, como la formación docente, las condiciones básicas de infraestructura, la gestión de los directivos, la calidad del material, entre otros.

Además teniendo en cuenta que el propósito es una evaluación multifactorial del programa y que este implica un conjunto de actores que lo implementan en un contexto específico, incluimos en este capítulo una revisión de la literatura sobre dos temas centrales asociados al capital humano: las culturas colaborativas (Antúnez, 1999; Boavida & Ponte, 2002; Esgaio, 2011; Lima, 2002; Sánchez & López, 2010) y la satisfacción profesional (Anaya & Suárez, 2007; Evans, 1998; Pedro, 2011; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2002), dos aspectos que tienen una influencia directa en el desarrollo de cualquier iniciativa que promueva la transformación en educación (Hargreaves, 1998).

El otro concepto que consideramos esencial para fundamentar la investigación es justamente el de evaluación y obviamente, todo lo que ella implica. De esta forma, el tercer capítulo ha sido reservado para presentar una explicación del concepto de evaluación, también matizado por diferentes perspectivas teóricas y modelos (Pérez Juste, 2014; Scriven, 1991; Stake, 2006; Stufflebeam & Shinkfield, 1993) que de manera complementaria ofrecen contribuciones

valiosas para nuestra comprensión de sus alcances, limitaciones e implicaciones. Además de este recorrido por los diferentes abordajes, como un intento de articulación entre estos dos capítulos iniciales, presentamos una revisión de lo que implica la evaluación de programas desde el marco de la calidad.

Una vez presentado nuestro encuadramiento teórico damos paso al marco metodológico que fundamenta la investigación. El cuarto Capítulo comienza por presentar la problemática y los objetivos de investigación, luego expone los presupuestos de la opción metodológica asumida: los métodos mixtos de investigación, cuya compatibilidad con la evaluación ha sido respaldada por diversos autores (S. Díaz, 2014; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Greene, 2013) y que gracias un diseño de triangulación, en su variante de modelo multinivel (Creswell & Plano, 2007) nos ha permitido articular las diferentes etapas de evaluación.

En este marco se explican las diferentes fases de la evaluación (contexto, diseño, proceso y producto) con los participantes del estudio y las técnicas, procedimientos e instrumentos utilizados tanto en la vertiente cualitativa como cuantitativa. Este capítulo termina con una precisión sobre el referencial de evaluación que da cuenta de los criterios que orientan la valoración y con dos temas ineludibles tanto en la investigación como en la evaluación: la validez y los aspectos éticos y políticos.

La presentación de los resultados de la evaluación del programa se desarrolla en función de las etapas establecidas en el marco metodológico y en correspondencia con el modelo multinivel, de tal forma que no se constituyen en fases independientes y por tanto en resultados inconexos, sino en fases incrustadas y que, en consecuencia, recuperan aspectos de las fases anteriores y permiten ir completando la visión integral del programa.

El Capítulo quinto ya se convierte en la puerta de entrada para la presentación y discusión de los resultados, en este caso de la evaluación de contexto y de diseño, atendiendo así a las fases establecidas en la investigación y la fundamentación teórica y metodológica construida. Para la primera parte comenzamos con una explicación de lo que esta fase comporta y enseguida describimos el contexto tanto latinoamericano como colombiano, lo que nos permite discutir los resultados hallados en esta primera fase.

Luego, se muestran los resultados referidos a la evaluación del diseño, de modo que la revisión documental aquí cobra un especial valor y nos permite aproximarnos a un reconocimiento de los objetivos y componentes del programa, así como los tiempos y

recursos humanos que en él participaron. El capítulo termina con la respectiva discusión de los resultados asociados a esta fase.

El sexto Capítulo da cuenta de la evaluación del proceso y de alguna manera, dado que presenta los resultados de los protocolos cuantitativos y cualitativos aplicados y que estos no solo indagan por el proceso sino además por las demás fases, se constituye en una visión general del programa desde la voz de los actores involucrados, es decir profesores, tutores y formadores, así como el equipo de gerencia y coordinación. Además de los resultados, se presentan las características psicométricas de las escalas, con lo que se garantiza la confiabilidad de los instrumentos utilizados. Como parte final y en concordancia con los capítulos anteriores se expone la discusión de los resultados, teniendo en cuenta que en este caso resultan de un ejercicio de triangulación de fuentes e instrumentos de diferente orden.

La última fase de evaluación, es decir la evaluación de los resultados, es presentada en el séptimo Capítulo en el que además de determinar si se cumplieron los objetivos establecidos por el programa, en lo que corresponde al incremento de los resultados, como productos específicos del PTA en las áreas de lenguaje y matemáticas, revisamos otro tipo de resultados que pudieron haberse dado y que de alguna forma podrían estar asociados a esta intervención, por ejemplo el progreso en los promedios de las pruebas nacionales o la modificación de los puntajes en las pruebas internacionales, especialmente en aquellas que son más cercanas al nivel de básica primaria, tales como las pruebas del LLECE.

En coherencia con toda la estructura de este informe, la última parte de este apartado es dedicada a la discusión de los resultados correspondientes a la evaluación de los productos del PTA. Además incluimos aquí una reflexión sobre las limitaciones de la investigación; si bien tuvimos acceso a información pertinente y confidencial gracias a la aprobación dada al proyecto por el Ministerio de Educación, también tuvimos que superar algunas dificultades inherentes a una evaluación de un programa de tal magnitud y complejidad.

Como colofón de este documento, se desarrolla el Capítulo octavo correspondiente a las conclusiones que, fieles al modelo metodológico elegido, recogen la discusión presentada en las diferentes etapas y muestran una evaluación general del programa. Con base en esta apreciación que resalta las fortalezas y debilidades del programa, se propone una serie de recomendaciones que buscan contribuir a un uso práctico y social de la evaluación realizada, además de algunas sugerencias en relación con las posibles investigaciones o evaluaciones futuras. Igualmente, se presentan algunas reflexiones asociadas a las potencialidades la evaluación diseñada y aplicada en esta investigación y sus aportes al campo educativo.

Introducción

Así pues con esta interpretación global de los resultados provenientes de las distintas fases de la evaluación del PTA esperamos dar cuenta del mérito del programa en el contexto específico en que se ha implementado, lo que contempla la evaluación de su pertinencia y su eficacia y por otro lado, su valor intrínseco, es decir aquellos aspectos que determinan su consistencia interna y la coherencia de sus componentes. Finalmente, este valor también está asociado a sus condiciones de sostenibilidad, es decir la permanencia de la situación alcanzada independientemente de las alteraciones del gobierno, lo que a todas luces sería ideal para garantizar no una calidad temporal sino permanente.

CAPÍTULO 1.

EL PROGRAMA TODOS A APRENDER: CONTEXTO, ESTRUCTURA Y PRESUPUESTOS

CAPÍTULO 1. EL PROGRAMA TODOS A APRENDER: CONTEXTO, ESTRUCTURA Y PRESUPUESTOS

En el presente capítulo ofrecemos una descripción general del sistema educativo colombiano y algunas orientaciones en relación con la formulación de la política educativa actual, como punto de referencia para la comprensión del objeto de estudio que nos ocupa, y cuya calidad pretendemos determinar: El Programa Todos a Aprender (PTA). Además, sobre la base de que el primer peldaño para emprender un proceso de valoración es la comprensión de la naturaleza del evaluando, su esencia y sus dinámicas propias, desarrollamos una caracterización del mismo, atendiendo a su contexto de surgimiento, su estructura, los fundamentos que lo sustentan, los tiempos establecidos para su implementación y finalmente, aunque no menos importante, el papel que juegan los diferentes actores involucrados en él.

En efecto nuestro objeto de evaluación nos obliga a recomponer una estructura interna, elementos rectores y subordinados, además de un conjunto de funciones y relaciones que no pueden ser comprendidas sin el marco social en que ellas se producen. En este sentido, este primer capítulo corresponde a lo que Guerra (2014) define como *thick description*, es decir una descripción densa del objeto social, considerando no solamente su valor externo, como también la diversidad de lógicas e intereses en que se mueven los actores sociales, así como la configuración interna de la estructura y relaciones en que el objeto está inmerso.

1.1. El sistema educativo colombiano

El sector educativo en Colombia funciona de manera descentralizada, lo que implica la corresponsabilidad con los gobiernos regionales en la eficacia y eficiencia que debe caracterizar la prestación del servicio. En este sentido, encontramos un primer nivel administrativo que corresponde al Ministerio de Educación Nacional (MEN), como ente rector de políticas educativas y que por tanto, traza los lineamientos generales para la regulación del sistema, en lo correspondiente a la asignación del presupuesto, la formulación de orientaciones curriculares, la aplicación de la evaluación docente y la evaluación nacional de estudiantes, mediante las pruebas censales.

El segundo nivel corresponde a la administración del servicio en el ámbito local, en donde encontramos las Secretarías de Educación Departamentales (SED) que responden por la prestación del servicio en los municipios no certificados, y Secretarías Distritales y/o Municipales¹ de las entidades territoriales certificadas²; en este nivel el Secretario de Educación es el máximo responsable o representante del Estado. En última instancia, aparecen los Establecimientos Educativos³ (EE) en los que se desarrollan los procesos formativos, liderados por un directivo docente (director de la institución) uno o más coordinadores (de disciplina y/o académico) y el equipo de docentes.

En el marco de esta estructura jerárquica se establece y regula la prestación de la educación formal en todos sus niveles. El sistema educativo colombiano tiene tres niveles de formación obligatoria: educación preescolar (mínimo un grado, también llamado grado 0); la educación básica, con una duración de 9 años, que se desarrollan en dos ciclos, educación básica primaria (5 años) y educación básica secundaria (4 años); y la educación media, con una duración de 2 años. De acuerdo con la Ley General de Educación⁴ (Ley 115, 1994, art. 20), los objetivos generales de la educación básica son:

- a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c. Ampliar y profundizar el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y la solución de problemas la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana;
- d. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- e. Fomentar el interés y desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa y,
- f. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

¹ Los departamentos y distritos son entidades territoriales certificadas, así como los municipios que cuentan con más de 100.000 habitantes

² La certificación implica que el estado entrega unas competencias a una entidad territorial para responsabilizarse de manera autónoma de la prestación del servicio educativo en términos técnicos, administrativos y financieros.

³ Se entiende por establecimiento educativo, toda institución de carácter estatal, privada o de economía solidaria organizada con el fin de prestar el servicio público educativo (Ley 115 de 1994, art. 138).

⁴ La ley general de educación es la que define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal.

Específicamente para el ciclo de formación básica primaria, se resaltan entre otros propósitos: el desarrollo de habilidades comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir), el fomento de valores básicos para la convivencia, el desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, el desarrollo de valores civiles, éticos y morales y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad (Ley 115, 1994).

Con relación al diseño e implementación de los currículos, el Ministerio de Educación Nacional ofrece unas orientaciones generales y establece estándares de calidad para cada área y cada nivel educativo, los cuales se constituyen en el referente para la construcción del currículo y el plan de estudios en cada institución de acuerdo con su proyecto educativo institucional (PEI), en el que se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos, la estrategia pedagógica y de evaluación, entre otros.

En consecuencia, no hay un currículo común y los Establecimientos Educativos (EE) gozan de autonomía escolar para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel e introducir algunas asignaturas optativas dentro de las áreas básicas establecidas en la Ley (ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación en ética y valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades y lengua castellana, e idiomas extranjeros; matemáticas; tecnología e informática).

En todos los casos, este proceso de diseño e implementación curricular debe ser acompañado por las Secretarías de Educación Departamental, que deben garantizar la adecuación del currículo a los lineamientos generales y su calidad en términos de articulación e integración de los distintos proyectos y planes de acción particulares, para lo cual se disponen diferentes equipos técnicos que trabajan de manera mancomunada con los equipos institucionales.

En lo que corresponde a la evaluación docente, ésta se realiza de acuerdo con el estatuto al que pertenece el profesor (Decreto 2277 de 1979 o Decreto 1278 de 2002), para el primer caso, no se establece un sistema de evaluación sistemática de modo que el ascenso de los profesores en el escalafón docente⁵ está determinado por el tiempo de prestación del servicio y por los créditos que se obtengan gracias a la participación en cursos de capacitación. Para el segundo caso, la evaluación es hecha anualmente en el establecimiento educativo de acuerdo

⁵ Se entiende por escalafón docente el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia docente y méritos reconocidos. (Decreto 2277 de 1979, art. 8)

con unos criterios previamente establecidos por el MEN y cuenta con un componente de heteroevaluación (efectuado por el directivo docente) y otro de autoevaluación; además cada 6 años se realiza una prueba de conocimientos en las respectivas áreas de formación de los profesores.

La evaluación de los directivos docentes, por su parte, es realizada por las Secretarías de Educación de acuerdo con los criterios establecidos por el MEN. En relación con la evaluación institucional, ésta se lleva a cabo al finalizar el año lectivo, e incluye indicadores asociados tanto al personal docente, como a los recursos pedagógicos y de infraestructura, además se realiza a manera de autoevaluación mediante el consejo directivo de la institución.

La evaluación de los aprendizajes, por su parte, es reglamentada mediante el Decreto 1290 de 2009, en el cual se establece que la evaluación será realizada en los siguientes ámbitos:

- a. Internacional: Participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
- b. Nacional: Pruebas censales (pruebas SABER⁶) realizadas con el fin de monitorear la calidad de la educación y de los establecimientos educativos con fundamento en los Estándares Básicos de Competencias.
- c. Institucional: Evaluación que debe ser realizada en los establecimientos educativos, de manera que cada establecimiento debe definir, adoptar y divulgar su sistema de evaluación después de su respectiva aprobación por parte del consejo académico.

En términos generales, es evidente que esta responsabilidad compartida entre las instituciones de orden nacional y aquellas que representan el Estado en el ámbito local, debe garantizar la mejor prestación del derecho a la educación y por tanto, como reza nuestra Constitución Política de Colombia (cap II, art. 67):

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado

⁶ Las pruebas SABER corresponden a una evaluación nacional de carácter externo que se aplica periódicamente, cada tres años, a estudiantes de educación básica primaria (grado 5º), educación básica secundaria (grado 9º) y último grado de educación media (grado 11º) de todo el país con el fin de conocer el desarrollo de las competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Desde el año 2012 las pruebas también son aplicadas en grado 3º. Los datos recopilados en estas pruebas, se convierten en fuente de orientaciones de políticas y programas de mejoramiento y sirven para profundizar en el estudio de los determinantes de la calidad de la educación (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2011).

cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Dichas disposiciones se reafirman en la Ley 715 de 2001 (art. 5), en la que, con relación al sector educativo, se señala que son competencias de la Nación, entre otras: “formular las políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo y dictar normas para la organización y prestación del servicio”, y además “definir, diseñar y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación”. Igualmente, según la Ley 1324 de 2009 (art. 1): “El Estado en el ejercicio de su función suprema de inspección y vigilancia de la educación, tiene el deber de valerse de exámenes de Estado y otras pruebas externas para medir el nivel de cumplimiento de sus objetivos y buscar el mejoramiento continuo de la educación”.

En este orden de ideas, es el MEN el estamento encargado de formular programas y políticas que, en aras de alcanzar las finalidades de la educación, logren articular diferentes niveles, factores, agentes y acciones para garantizar la educación como un derecho, y su calidad como característica de un servicio público con una función eminentemente social y como columna del progreso de la nación.

1.2. La política educativa en Colombia: Concepción de calidad y estrategias para alcanzarla

A través de diferentes estrategias y programas, el protagonismo de la calidad en la formulación de política educativa en el país se ha venido reforzando a lo largo de la última década. Una vez logrados algunos avances en materia de cobertura, la calidad ha pasado a ser la preocupación fundamental. La discusión sobre la prestación del servicio predominantemente en función de la eficiencia, es decir acceso, retención, promoción y permanencia ha permitido reconocer su restringido alcance y por tanto, se han identificado nuevos y complejos desafíos a los que el sistema debe responder. En efecto,

las nuevas expectativas sociales exigían que el sistema educativo fuera más allá de garantizar la escolaridad universal, y ofreciera a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006, p.8)

En la política educativa de los años 2006-2010, aunque no se explicita el concepto de calidad que soporta las estrategias diseñadas, queda claro que uno de los puntos de referencia resulta ser las evaluaciones censales. En efecto, dicha política comienza señalando que “uno de los indicadores más importantes del estado de la calidad de la educación es el desempeño de los estudiantes en pruebas que miden el nivel de desarrollo de las competencias durante su paso por el sistema educativo” (MEN, 2008, p. 24). Además, las cuatro políticas fundamentales alrededor de las cuales se desarrolló el plan educativo fueron: ampliación de la cobertura educativa, mejoramiento de la calidad de la educación, mejoramiento de la eficiencia del sector educativo y finalmente, pertinencia para impulsar la competitividad.

De la misma forma, en este periodo se promovió la consolidación del sistema de evaluación en todos los niveles de formación, con lo cual se perseguía, por un lado, dar cuenta en forma eficiente y oportuna del nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes y, por otro, proporcionar información relevante y comprensible que sirviera para el diseño de políticas (MEN, 2008). Es evidente, en este sentido, la interdependencia entre la calidad y la evaluación. Como bien lo afirma Jurado (2010, p. 15):

En los últimos 15 años se ha legislado sobre la evaluación en tres momentos el decreto 1860, de 1994; el decreto 230, de 2002, y el decreto 1290 de 2009. En los tres decretos se hace referencia a la calidad de la educación, de lo cual se infiere que las políticas sobre la evaluación están asociadas con la preocupación sobre la calidad de la educación.

En esa “Revolución Educativa” (2006-2010), nombre otorgado a dicha apuesta política, se resaltaba la necesidad de que todos los estudiantes, independientemente de su condición social, contaran con oportunidades para adquirir conocimientos y desarrollar competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y aprender a lo largo de la vida, para lo cual establecieron cuatro estrategias básicas: consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad en todos los niveles, implementación de programas para el fomento de competencias, desarrollo profesional de los docentes y directivos y por último, el fomento de la investigación (MEN, 2008).

Finalmente, es posible identificar los factores o elementos que se resaltaban como clave para alcanzar la calidad: “el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente” (MEN, 2006, p. 9). Estos factores fueron atendidos mediante la generación de proyectos institucionales apoyados por las respectivas Secretarías de Educación y en una instancia mayor, el Ministerio, pero en todos

los casos las propuestas se gestaron desde una visión más regional e institucional y por tanto, descentralizada.

Esta política logró algunos avances como el establecimiento del “ciclo de calidad”⁷, pero quedaron algunas lagunas en lo que a calidad de los aprendizajes corresponde, parece que se afinaron instrumentos para su medición pero no se logró aumentar su grado. La calidad se encontraba estrechamente ligada a la medición y en consecuencia, el foco fue el fortalecimiento del sistema de evaluación tanto interno como externo y el establecimiento de un ciclo para su control, más que el diseño e implementación de estrategias para el uso adecuado de sus resultados en función de la mejora continua.

En esta época se sentaron las bases para medir los aprendizajes, pero no hubo grandes avances en relación con su cualificación. Parece que estábamos en la tendencia que Hadji (1994) reconoce como un *frenesí evaluativo* que se apoderó de los espíritus, que absorbió las prácticas y paralizó la imaginación. No obstante, conviene reconocer que son esos resultados de las pruebas los que originaron las apuestas y programas de la nueva política educativa.

En las reformas educativas más recientes, encontramos la misma propensión a focalizar los resultados como elementos nucleares de la calidad, aunque a ella también se asocian otros factores, especialmente en los manifiestos políticos más actuales. En la política educativa de los años 2011 - 2014 encontramos mayor detalle sobre la posición asumida en torno al concepto de calidad. Dentro de una de las estrategias de la política, se asume que la calidad es entendida como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz” (MEN, 2011a. p.17).

Sumadas a estas condiciones que promueven una formación integral se resaltan dos temas más, asociados a la calidad: la prosperidad y la equidad. “Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en la que participa toda la sociedad” (MEN, 2011a).

A juzgar por esta tentativa de integrar diferentes características como definitorias de una educación de calidad, parece que, por lo menos en el nivel discursivo, estamos frente a una visión que se adecúa a las diferentes dimensiones que esta comporta, es decir la eficiencia y

⁷ El ciclo de calidad comprende tres componentes: estándares (incorporación de ellos en los currículos y planes de estudio), evaluación (aplicación de pruebas nacionales para evaluar aprendizajes y fortalecimiento de la autoevaluación institucional) y mejoramiento (diseño de plan de mejoramiento en la institución).

eficacia, pero además la pertinencia, relevancia y muy especialmente en este contexto, la equidad.

Ahora bien, esta comprensión viene acompañada además por una explicación multidimensional que resulta alineada con las visiones internacionales. En este sentido, se entiende que:

la calidad de la educación está relacionada con múltiples factores: las metodologías de enseñanza y aprendizaje, la formación de sus educadores, los sistemas de evaluación implementados, la manera en que estén articulados los niveles de formación, la capacidad e infraestructura institucional y el marco conceptual y jurídico que organiza y da soporte al sistema educativo, a través del cual se hace explícito que la educación de calidad es un derecho al que todos los ciudadanos deben acceder. (MEN, 2011a, p.16)

Dos marcadas diferencias se evidencian entonces en la política más reciente (2011 - 2014) con respecto a la de épocas anteriores (2006 - 2010), por un lado la definición explícita de la concepción de calidad, aunque en correspondencia con el carácter polisémico del término, no se delimita claramente y en cambio, se asocian a ella varios factores; y por otra parte, la promoción de un programa nacional de intervención para mejorar dicha calidad, lo que antes había sido atendido mediante políticas y proyectos descentralizados que obligaban al diseño de planes institucionales.

De esta manera, el gobierno que empieza su mandato en el año 2011 erige la calidad como eje del plan sectorial denominado *Educación de Calidad, el Camino a la Prosperidad*, y además convoca la participación de diferentes agentes sociales. En esta propuesta se destaca que “asegurar la calidad de la educación es urgente, no podemos dejar solos en la tarea a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Es un esfuerzo de toda la sociedad y debe convertirse en objetivo del país a corto, mediano y largo plazo” (MEN, 2011a. p.5). Estas intenciones propias del sector educativo se enmarcan en los propósitos establecidos por el Plan Nacional de Desarrollo⁸ (PND) 2010 - 2014, que apunta a la cualificación de la educación como instrumento para reducir las brechas de desigualdad, de manera que: “El propósito fundamental de los próximos cuatro años será mejorar la calidad de la educación considerada como el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2011,

⁸ El plan nacional de desarrollo es la base de las políticas gubernamentales de los presidentes en Colombia, de manera que en él se articulan las propuestas de los aspirantes a la presidencia con su gestión durante los cuatro años de gobierno.

p.107). En este sentido, y con miras a alcanzar este propósito se propusieron, entre otras estrategias:

Fortalecer en educación preescolar básica y media el diseño e implementación de procesos y programas diferenciales y contextualizados de formación de docentes y acompañamiento a establecimientos educativos a través de las secretarías de educación, para el desarrollo de las competencias básicas, matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas, con miras a que los estudiantes logren un adecuado desempeño en la educación superior, en el mundo laboral, en su plan de vida y en su formación ciudadana. (DNP, 2011, p. 117)

Igualmente, y de manera más precisa, en el Plan Sectorial de Educación⁹ 2011 - 2014, en concordancia con esta búsqueda de calidad se han establecido cinco programas estratégicos para desarrollar la política: Transformación de la calidad educativa; formación para la ciudadanía; calidad para la equidad; aseguramiento de la calidad educativa en los niveles preescolar, básica y media y programa nacional de formación de educadores.

Como es notorio, muchas de las estrategias giran en torno a la calidad. En el marco del primer programa asociado a la *Transformación de la Calidad Educativa* se pretende llevar una estrategia integral de acompañamiento a las Instituciones Educativas (IEs)¹⁰ trabajando sobre cinco criterios o indicadores fundamentales: pedagógico, gestión escolar, formación y acompañamiento de los docentes, infraestructura de apoyo a las instituciones educativas y finalmente, las alianzas estratégicas con diferentes actores de la sociedad. El segundo programa busca formar mejores seres humanos y por tanto sujetos activos de derecho.

El tercer programa apunta a disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural e implementar un Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Con el cuarto programa estratégico se pretende la consolidación del sistema mediante el fortalecimiento de la evaluación y por último, se propone un programa nacional de formación de profesores para mejorar sus prácticas.

Muchos sectores sociales y el mismo Ministerio de Educación Nacional coinciden en afirmar que el primer programa, de Transformación de la Calidad, recoge propósitos básicos de los demás programas y en consecuencia, se convierte en la estrategia bandera de la política

⁹ El plan sectorial de educación corresponde a la definición de política pública en materia educativa.

¹⁰ Institución educativa es un conjunto de personas y bienes promovida por las autoridades públicas o por particulares, cuya finalidad será prestar un año de educación preescolar y nueve grados de educación básica como mínimo, y la media. Las que no ofrecen la totalidad de dichos grados se denominarán centros educativos y deberán asociarse con otras instituciones con el fin de ofrecer el ciclo de educación básica completa a los estudiantes (Ley 715 de 2001, artº. 9).

educativa. De ahí que se vislumbren grandes apuestas en sus posibles resultados e implicaciones para la educación colombiana, pues se trata de una estrategia integradora y que cobija diversos elementos asociados a la calidad.

1.3. El Programa Todos a Aprender (PTA)

En el marco de esta política de calidad, asociado al primer programa estratégico y transversal a las demás estrategias, surge el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa, inicialmente denominado de forma genérica como PTCE, y luego bautizado como Programa Todos a Aprender (PTA). Dicho programa depende directamente del despacho ministerial (ver Anexo I), se estructura en función de los criterios antes señalados y propone una estrategia de formación y acompañamiento en cascada para llegar a un número aproximado de 70.000 docentes de la educación básica primaria cuyas prácticas de aula puedan contribuir a la cualificación de los aprendizajes de 2.3 millones de niños.¹¹

Este ejercicio de identificación y delimitación del objeto, ya supone en sí mismo un procedimiento de comprensión y análisis de lo que se constituye en nuestro “evaluando”, de manera que ya en el camino de nuestra actividad evaluadora presentamos una descripción que resulta de un análisis documental de diversos textos. Como bien lo apunta Stake (2006, p.63):

La definición exacta del evaluando no suele estar casi nunca descrita de un modo adecuado en su carta fundacional ni en su presupuesto ni en sus manuales técnicos ni en el contrato de evaluación. Una parte del trabajo continuado de la evaluación, consiste, precisamente, en lograr una mejor comprensión de lo que es el evaluando.

Este ejercicio comporta además un proceso de toma de decisiones, porque dada la complejidad del objeto de análisis, se hace necesario hacer una selección estratégica que garantice que se esta brindando la información adecuada tanto en calidad como en cantidad, de modo que la descripción de este sea la más apropiada y pueda integrar en sus límites aquello que resulte significativo para su profunda comprensión.

¹¹ De acuerdo con los datos reportados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2012), para el año 2011 el total de los alumnos matriculados en básica primaria era de 4.674.511, de los cuales 3.752.970 corresponden a la matrícula del sector público. En relación con los docentes de este mismo nivel educativo, se estipula que la cifra, para el sector oficial, alcanzó en este mismo año los 131.107.

Con este presupuesto, presentamos los elementos nucleares del programa: su contexto, objetivos, estructura, presupuestos teóricos, los tiempos establecidos para su desarrollo y finalmente, los roles y funciones de quienes conforman su estrategia operativa; no sin antes recordar que la estructura que aquí seguimos para la descripción obedece a la preocupación por garantizar claridad en cada uno de los elementos. No obstante, nuestra percepción del funcionamiento del programa es integradora y holística desde el reconocimiento de sus relaciones con el contexto y el establecimiento de asociaciones entre sus partes, tal como lo defiende Patton (1987, p. 18): “The purpose of a holistic approach is to avoid creating a program evaluation monster of isolated, unrelated and out-of context-parts”.

1.3.1. Origen, objetivos y fundamentos

El gran desafío del PTA es responder a las necesidades del contexto colombiano en el que se han logrado algunos avances en materia de cobertura, de cualificación del sistema de evaluación de maestros y de diseño de referentes de calidad compuestos por Lineamientos curriculares y Estándares Básicos de Competencias; pero aún se encuentran cifras preocupantes en relación con la calidad educativa, a juzgar por los resultados arrojados por las pruebas nacionales e internacionales y la enorme brecha que se evidencia entre los estudiantes de zonas urbanas y estudiantes de zonas rurales; además de las que son propias del sector público frente a las instituciones del sector privado.

En efecto, los resultados de las pruebas SABER realizadas en el año 2009 (ICFES, 2010) revelan que un alto porcentaje de estudiantes se ubica en los niveles insuficiente y mínimo, especialmente en las áreas de lenguaje y matemáticas (ver Figura 1). Así pues, los resultados de estas pruebas se convierten en uno de los principales indicadores en este contexto, puesto que se encuentran estrechamente vinculadas con la estrategia de calidad y se articulan en función de los referentes básicos de aprendizaje. Así lo corroboran los fundamentos de estas pruebas:

Uno de los propósitos de la política educativa es garantizar que todos los estudiantes, sin importar su procedencia y contexto socioeconómico y cultural, reciban en la escuela una educación de alta calidad que contribuya al desarrollo de sus competencias necesarias para vivir, convivir, ser productivos en todos los ámbitos y seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas. SABER 5° y 9°, como componente fundamental de la estrategia a favor de la calidad de la educación en el país, se encuentra alineada a

los Estándares Básicos de Competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). Estos se constituyen como el punto de partida para la definición de los propósitos de la evaluación, en la medida en que son referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales. (ICFES, 2011, p.9)

Además de las evidencias aportadas por estas pruebas censales nacionales, los resultados obtenidos en pruebas internacionales también se constituyen en referente de calidad. En términos comparativos, los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas del Program for International Student Assessment (PISA) (2009), en lectura, nos ubican en el puesto 48, con un puntaje promedio de 413; mientras que en matemáticas, aparecemos en la posición 54, con un puntaje promedio de 381 (OCDE, 2010). Estos resultados revelan, además, que casi la mitad de los estudiantes se encuentra en el nivel 2 de desempeño y por tanto, no cuenta con las competencias requeridas para participar efectivamente en la sociedad.

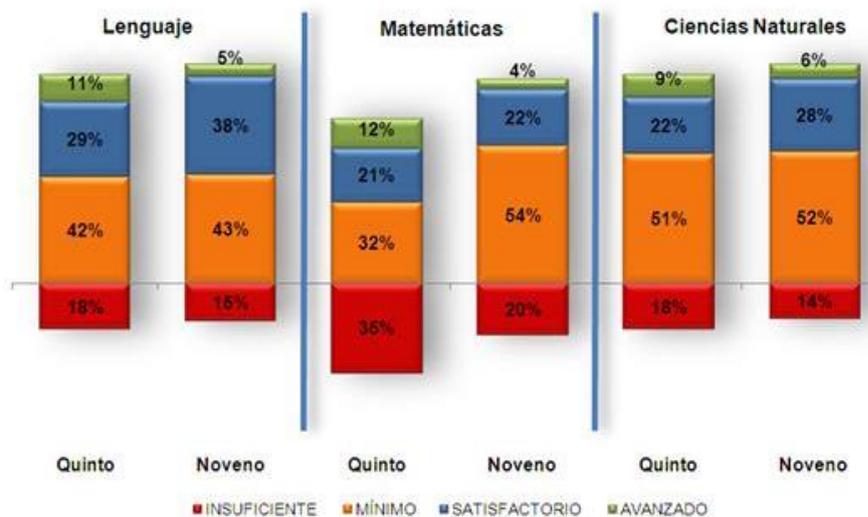


Figura 1. Resultados de las pruebas SABER (2009) (DPN, 2012, p.2)

Ante tal panorama que evidenciaba la situación resultante de la evaluación de los aprendizajes en el ámbito nacional, internacional y de alguna forma institucional, resultaba indiscutible la necesidad de intervenir en el sistema para mejorar los resultados y garantizar que los estudiantes logaran el desarrollo de las competencias previstas, en aras de alcanzar la calidad pretendida, y con ella el cierre de brechas entre el sector público y privado, así como entre las zonas urbana y rural.

El programa para la Transformación de la Calidad Educativa, Programa Todos a Aprender, es una apuesta, diseñada y ejecutada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que surge a finales del año 2011, para mejorar la calidad del sistema, con el imperativo de “iniciar con los Establecimientos Educativos (EE) que desarrollan su quehacer en condiciones difíciles, que impactan negativamente los aprendizajes de los estudiantes y en consecuencia, requieren de acciones integrales más amplias para contrarrestar los efectos de esos factores propios de los entornos familiares, escolares y comunales poco favorables” (MEN, 2011b, p. 2-3).

Este programa se concentra en los primeros grados de la educación básica y en el fortalecimiento de las áreas de matemáticas y lengua española con el objetivo de “Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (MEN, 2013a, p. 6). Esta finalidad se pretende alcanzar mediante metas cuantitativas, de modo que, en cifras concretas, el objetivo es “mejorar los aprendizajes de 2.3 millones de niños, mediante el mejoramiento de las prácticas de 70.000 educadores entre docentes de aula y directivos” (MEN, 2013a, p. 6).

En este sentido, el PTA persigue una meta cuantitativa específica que se determina desde los resultados obtenidos en las pruebas SABER que, como ya mencionamos, se constituyen en un referente importante para determinar la calidad. En efecto, se pretende que “más del 25 % de los estudiantes de los establecimientos educativos focalizados ascienda de nivel al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba SABER de 3° y 5°, aplicación año 2014” (MEN, 2013a, p. 6).

De acuerdo con los presupuestos del programa, se ha tomado como referencia la propuesta inicial de McKensey y Company (2007), pero además del área de lenguaje se ha considerado conveniente trabajar paralelamente el área de matemáticas por cuanto estas áreas son sustentos de los aprendizajes de otras disciplinas. Asimismo, generalmente en estos grados de básica primaria un solo docente enseña todas las áreas, especialmente en estas zonas rurales; y finalmente, los desempeños tanto de docentes como de estudiantes son menores en estas áreas (MEN, 2013a).

Dentro de los fundamentos teóricos que sostienen el diseño y ejecución del programa figuran aspectos asociados a diferentes elementos, que retomamos a continuación a partir del análisis de sus documentos fundacionales (MEN, 2011b, 2013a). En relación con el funcionamiento del sistema educativo, este es comprendido como una cadena de formación, tanto en el caso

de los estudiantes como de los docentes, de manera que las deficiencias en cualquiera de los eslabones puede generar problemas en el resto de la formación.

Además, dada la cantidad de tiempo que demoran los cambios en educación, es necesario establecer estrategias que garanticen sostenibilidad de manera que el proceso de cualificación docente se mantenga a lo largo de varias administraciones. Finalmente, se resalta que la calidad de la gestión académica de los directivos docentes tiene un impacto fundamental en las prácticas de aula, lo que implica que estos actores deben tener las competencias necesarias para promover los cambios (MEN, 2011b).

En relación con los factores asociados al desempeño de los estudiantes, se determina que los más importantes son el maestro y el currículo. En lo que corresponde al docente, más importante que su nivel de formación o años de experiencia, resultan ser las actividades desarrolladas en la sala de aula; y en lo que respecta al currículo, se considera la necesidad de establecer un currículo coherente y técnicamente diseñado. Otro factor determinante es la familia, tanto por las expectativas que genera en los estudiantes como por la influencia del ambiente familiar adecuado para su desarrollo. Asociados a estos dos factores se presenta el denominado clima de aula, además de la infraestructura y el tamaño de los grupos, aunque este último aspecto reviste menos importancia o incidencia (MEN, 2011b)

Con respecto a las prácticas de aula, asumidas como uno de los elementos clave de intervención y objetivo de la transformación, se afirma que están mediadas por las creencias, tradiciones, mitos e imaginarios de los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las cuales resultan de su experiencia como estudiante y de su propia formación inicial como maestro, al igual que de la formación continua. No obstante, este desarrollo profesional no tiene gran impacto, si se sustenta en cursos y talleres masivos que no logran modificar las prácticas reales. De ahí que, para generar el cambio, sea necesario un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos en pedagogía y didáctica de las disciplinas específicas para impulsar innovaciones en “la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas” (MEN, 2013a. p. 9).

Se trata entonces de un desarrollo profesional situado, centrado en el acompañamiento al docente en sus actividades de aula en función de la planeación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las disciplinas específicas; de modo tal que la formación responde a necesidades específicas sentidas y vividas por los docentes en su trabajo cotidiano de aula. En este sentido, el diseño de secuencias didácticas para orientar el trabajo en el aula es fundamental, por cuanto se parte del presupuesto de que el desarrollo

profesional situado debe centrarse en la consolidación de conocimiento didáctico de los contenidos, entendidos como un conjunto de conceptos, principios, procedimientos e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias a desarrollar en el transcurso del proceso educativo (MEN, 2013a).

Ahora bien, estas secuencias didácticas deben articular diferentes fuentes y recursos, además de criterios para la evaluación formativa de los estudiantes y el crecimiento permanente de los docentes. En relación con estos recursos, se contemplan no solo los textos como también las herramientas virtuales, personas y objetos del entorno. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes, se reconoce la necesidad de que esta sea tanto sumativa como formativa, de modo que debe caracterizarse por ser continua, oportuna y centrada en los procesos tanto del estudiante como del docente.

De otra parte, y en relación con la evaluación de impacto del programa se determinó que “no requiere de evaluaciones censales y tampoco es absolutamente indispensable una línea de base, la cual no es condición ni necesaria, ni suficiente, si bien puede facilitar el análisis” (MEN, 2013a. p. 10).

Por último, se resaltan otros aspectos como la necesidad de establecer comunidades de aprendizaje entre maestros como condición básica para la consecución y consolidación de cambios en las prácticas de aula. Sobre esta base, se propone que a través de la construcción colectiva se logre la identificación de rutas y acciones apropiadas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el clima escolar en su conjunto (MEN, 2013a).

En relación con la concepción de calidad, se destaca que se asume como concepto cuantificable y concreto y por tanto corresponde a la reunión de factores que ‘puestos en su punto’ permiten que los estudiantes puedan educarse de manera óptima. Y en este sentido, se retoman factores destacados por la UNICEF (2010) como:

- Buena salud y alimentación de los estudiantes que les permita aprender con el apoyo de su comunidad y de su familia.
- Ambientes saludables, seguros y con recursos de infraestructura adecuada.
- Contenido curricular relevante y material educativo pertinente para que los estudiantes puedan adquirir las habilidades básicas, con énfasis en el desarrollo de habilidades en matemáticas y lenguaje, ciudadanía y convivencia.

- Procesos en los que el docente calificado utilice prácticas de aula centradas en el estudiante para facilitar el aprendizaje, brindar apoyo oportuno y reducir las inequidades.
- Resultados que acompañen conocimientos, habilidades y aptitudes y que están ligados a los objetivos del país en términos de educación y de participación ciudadana.

En síntesis, se encuentran aquí expuestos conceptos, creencias y factores que han sido seleccionados y asumidos como andamiaje teórico para el diseño y puesta en marcha del programa y que van desde lo macro (concepción del sistema y de la calidad) hasta lo más específico en relación con las prácticas de aula, y en conjunto dan cuenta de un enfoque particular, asociado a la naturaleza de la realidad que se pretende intervenir. Así pues, después de estos presupuestos presentamos el diseño de la estrategia que posibilita su concreción y en consecuencia el alcance de los objetivos previstos.

1.3.2. Estructura del programa, estrategia operativa y fases de desarrollo

El eje de la estrategia es el mejoramiento de las prácticas de aula y aprendizaje, que como ya vimos moviliza aspectos asociados al conocimiento disciplinar, didáctico y el uso adecuado del material educativo, y alrededor de este se articulan los componentes básicos del programa, relacionados con aspectos asociados al desempeño, desde una mirada holística. Así, el programa está conformado por cuatro componentes básicos, estrechamente conectados, y uno transversal (ver Figura 2), que de manera independiente atienden a factores específicos y parecen claramente delimitados; pero con una mirada integradora estos se amalgaman en diferentes puntos y momentos para el alcance de un objetivo común.

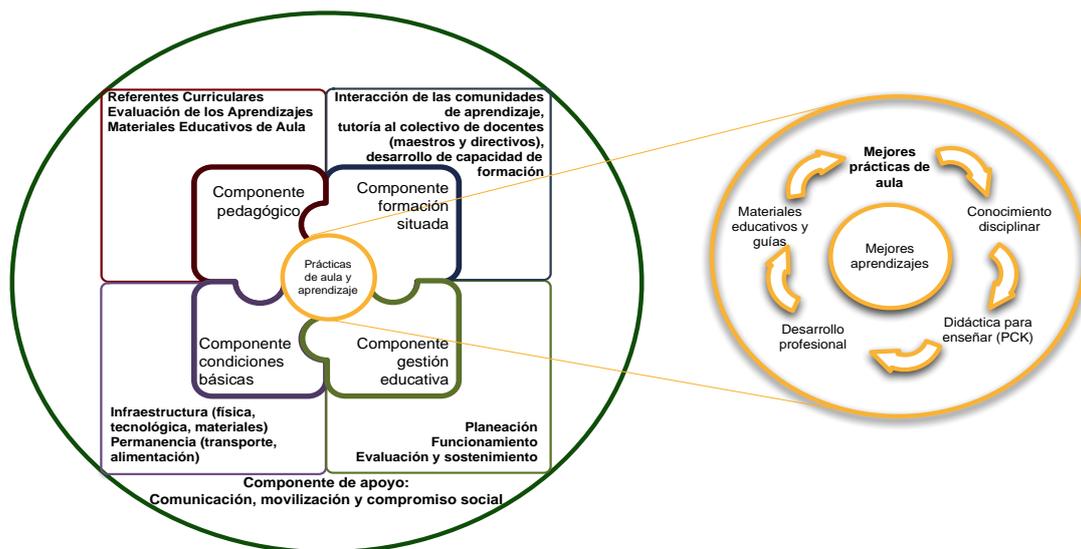


Figura 2. Visión sistémica integral de los componentes y la estrategia pedagógica del PTA (MEN, 2013a, p. 11)

Cada uno de los componentes que conforman esta estructura contribuye, desde sus objetivos y los elementos que involucra, para que la intervención sea integral. Veamos con mayor detalle, según lo planteado en MEN (2013a) en qué consiste cada uno de ellos y los factores de que se ocupa:

El componente pedagógico se asocia a la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para la construcción de conceptos y el desarrollo de habilidades, de manera que atiende a elementos fundamentales de la interacción entre docentes y estudiantes. Dentro de estos factores figuran: referentes curriculares claros que establezcan los aprendizajes esperados, los materiales educativos que orientan los procesos (guía para el maestro, texto o manual del estudiante y material bibliográfico) y por último, la concepción y diseño de estrategias y materiales evaluativos para una evaluación formativa y sumativa.

Los referentes curriculares están compuestos por dos documentos básicos: los lineamientos curriculares y los estándares de competencias básicas. Los lineamientos presentan orientaciones y criterios nacionales para diseñar el currículo de cada institución, de acuerdo con su proyecto educativo institucional (PEI), establecen los objetivos de cada área y su fundamentación disciplinar y explican enfoques para comprender y enseñar cada disciplina desde una fundamentación pedagógica. Los estándares de competencias básicas, por su parte, son criterios claros y públicos que permiten juzgar si un estudiante, una institución o un sistema educativo en su conjunto cumple con unas expectativas comunes de calidad. Expresan

lo básico que se espera que aprendan los niños y jóvenes en cada una de las áreas en su paso por la educación básica y media (MEN, 2006).

En relación con el material educativo, estos se asumen como instrumentos o recursos, en diversos formatos, que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el desarrollo del programa se distribuye, especialmente en las escuelas de las zonas rurales, un material educativo propio, que corresponde al modelo *Escuela Nueva*, basado en un proyecto educativo flexible de pedagogías activas, propias de contextos rurales; y textos denominados *Nivelemos*, también diseñados en el marco de este mismo modelo, con el objetivo de ofrecer guías con actividades para fortalecer los aprendizajes, específicamente aquellos no conseguidos en niveles previos.

Como textos externos, es decir no generados por el MEN, se adoptaron dos series diferentes en función del área, entregados fundamentalmente en escuelas de zonas urbanas; para matemáticas se seleccionó *Proyecto SE Matemáticas*, de ediciones SM; y para lenguaje, se adoptó la serie del grupo editorial Educar, denominada *Competencias Comunicativas*. Es de anotar que todas las series, tanto propias como externas, cuentan con libro del estudiante, libro de actividades y manual del docente (MEN, 2012c).

En lo que corresponde a la evaluación, se atiende a la estructura y finalidades de las pruebas SABER, así como a los resultados por ella arrojados. Además, al interior del programa se diseñó una estrategia denominada evaluación diagnóstica, que tiene una dinámica y estructura similar a las pruebas de evaluación externa y permite identificar la línea de base de los estudiantes de los grados 2º, 3º, 4º, y 5º de primaria (MEN, 2012d).

La diferencia con las pruebas censales nacionales radica en que esta prueba diagnóstica debe ser aplicada al inicio del año lectivo para que sus resultados puedan ser luego aprovechados por el docente, ya que dan cuenta de un desempeño individual y grupal. Esta prueba es utilizada para el diseño de estrategias específicas, puesto que presenta hipótesis sobre el proceso desarrollado por cada estudiante al seleccionar la opción de respuesta; en caso de que esta sea equivocada, ofrece estrategias de superación de dificultades, mediante el aprovechamiento del material didáctico.

El componente de formación situada se constituye en la vía de llegada a las instituciones educativas puesto que implica actividades de acompañamiento y formación al maestro a partir de las problemáticas específicas de aula; de manera que desde el marco del PTA se promueve el diseño, implementación y cualificación de ambientes efectivos para mejorar los

aprendizajes. La estrategia de esta formación se estructura mediante la interacción en comunidades de aprendizaje, acompañamiento a los docentes por parte de tutores y formadores y consolidación de la formación desde procesos de sistematización de experiencias significativas.

Se pretende entonces que los docentes de las diferentes Instituciones Educativas focalizadas conformen comunidades de aprendizaje, entendidas como:

una asociación de aprendizaje entre personas a quienes les resulta útil aprender de y con otros acerca de un dominio en particular. Estas personas utilizan la experiencia de su práctica como recurso de aprendizaje y unen esfuerzos para darle sentido y dirección a los desafíos a los que se enfrentan de forma individual y colectiva. (Wenger et al. 2011, retomado en MEN, 2012b)

Para el acompañamiento situado y el trabajo en equipo dentro de las comunidades establecidas se propone la metodología japonesa de cualificación docente denominada “Estudio de Clase” que implica una secuencia de procedimientos para el desarrollo de unidades didácticas entre pares: planificación (partir de las prácticas de aula para promover acciones efectivas de aprendizaje para los estudiantes), desarrollo (ejecución de lo planeado por la comunidad de aprendizaje) y la auto observación y observación de pares, (análisis o reflexión y evaluación formativa y colectiva) (Instituto para la Cooperación Internacional y Agencia de Cooperación Internacional del Japón, 2005).

El componente de gestión educativa tiene por objetivo apoyar los procesos de gestión académica mediante un plan transformador de la calidad, contextualizado desde las capacidades y características de cada comunidad educativa. La estrategia fundamental es el fortalecimiento del liderazgo en los directivos docentes y de los padres de familia. Además, se busca fortalecer la ruta de mejoramiento institucional y articular las estrategias del PTA al Plan de Apoyo al Mejoramiento (PAM) que es una estrategia propia de las Secretarías de Educación Municipal, con la que se acompaña la cualificación de las instituciones educativas (MEN, 2013a).

Para desarrollar este proceso de liderazgo, el componente de gestión, además de presentar las estrategias del programa a los directivos docentes, les ofrece un Programa de Formación y Actualización para Rectores Oficiales (PFARO), que corresponde a un diplomado virtual en gestión educativa, diseñado y gestionado por la Corporación Magisterio y avalado por la Universidad de la Salle y se concentra en apoyar la gestión directiva en lo relacionado con el plan de mejoramiento y la planeación institucional. Otro de los programas de formación a

directivos docentes es liderado por el Instituto Caldense para el Liderazgo con el fin de fortalecer competencias personales y administrativas.

El componente de condiciones básicas se ocupa de que los estudiantes puedan aprovechar los ambientes de aprendizaje propuestos en el aula; para ello, se han establecido tres condiciones básicas: que puedan llegar a la escuela (transporte y acceso); que existan espacios funcionales para que puedan desarrollar sus actividades (infraestructura básica); por último, que permanezcan en la escuela y cuenten con garantías para potenciar su capacidad de aprendizaje (estrategias de alimentación y nutrición).

En relación con la primera condición, se promueve una política de transporte escolar que contemple las condiciones regionales del país y se fortalece el trabajo coordinado entre el sector educativo, los enlaces territoriales y otros aliados del sector educativo. En cuanto a la infraestructura, se promueve la inversión de recursos a través del presupuesto general de la nación y otras fuentes con participación pública y privada. Finalmente, y en lo que corresponde a la alimentación, el objetivo es dar apoyo a las entidades territoriales en el uso de los recursos destinados a programas de alimentación escolar (MEN, 2012e).

El componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social es el componente transversal y persigue la promoción de una actitud nacional comprometida con la calidad del sistema educativo, de manera que el liderazgo y el compromiso con la comunidad educativa y sociedad se convierten en motores de la transformación. Dentro de este componente figura la promoción de artículos y textos de circulación en medios masivos de comunicación, así como visitas de los altos representantes del Ministerio de Educación en los diferentes territorios nacionales (MEN, 2013a).

Para que este diseño pueda concretarse, especialmente en lo que corresponde al componente de formación, se ha establecido un mecanismo de operación del programa (ver Figura 3). Se trata de una estrategia de formación en cascada, de manera que se ha conformado un equipo base integrado por la gerencia del programa y coordinadores asociados a cada uno de los componentes, luego figura el equipo élite de formación que agrupa 100 formadores, encargados a su vez de trabajar con 3000 tutores que acompañan a los 70.000 docentes en las instituciones educativas beneficiadas por el programa y que corresponden, principalmente, a aquellas ubicadas en zonas rurales que presentan los niveles más bajos de desempeño.

La apuesta concreta es que cada formador acompañe a un grupo de 30 tutores, con quienes realizaría procesos de formación presencial, aproximadamente 1 vez por bimestre, y

acompañamiento virtual permanente. A su vez cada tutor, acompañaría a un equipo de docentes de una institución educativa; este equipo base estaría conformado inicialmente por los profesores de las áreas de lengua y matemáticas de dicha institución, de tal manera que en la medida de lo posible no sobrepase un número máximo de 6 personas. El tutor deberá acompañar este equipo de manera presencial durante una semana cada mes y al igual que el formador, desarrollaría procesos de seguimiento y acompañamiento permanente de manera virtual.

Finalmente, lo esperado es que el equipo base de la institución que está siendo acompañado por el tutor, logre, en otros espacios y momentos, replicar los conocimientos recibidos con los compañeros de la institución y así se contribuya a la expansión de la formación al mayor número posible de docentes.

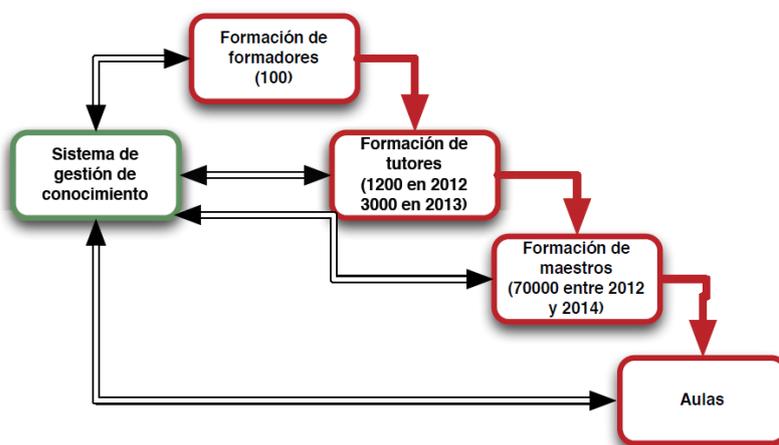


Figura 3. Estrategia de operación del programa (MEN, 2013a, p. 12)

En términos de estructura se trata entonces de un sistema que agrupa diferentes componentes y que pretende llegar a las instituciones educativas con una estrategia de formación nuclear tanto para la transformación de las prácticas en sí mismas, como para la integración y aprovechamiento de las condiciones y recursos ofrecidos por los demás componentes. La tentativa de integrar varios factores en un solo programa, queda aquí patente y evidencia el alto grado de complejidad que esta apuesta comporta.

Con el objetivo de desarrollar el Programa dentro de los límites temporales de la administración (2010 - 2014), se han dispuesto 4 fases claramente delimitadas (Figura 4).



Figura 4. Fases del desarrollo del programa (MEN, 2013a, p.13)

- Fase I (2011), de alistamiento, en la que se incluye el diseño del programa, la generación de la capacidad mínima para comenzar y la realización de algunas actividades de acercamiento a los establecimientos educativos. La planeación se refiere tanto a la estructura técnica como organizacional del programa. El número base de instituciones para empezar el programa es de 400.
- Fase II (2012), corresponde al periodo de implementación del programa, de modo tal que lo esperado es que al final de este año el programa esté en plena capacidad de operación. Incluye también el comienzo de un proceso de discusión nacional para afinar los Estándares Básicos de Competencias. Según los cálculos establecidos se espera que en este año estén vinculadas 1700 Instituciones Educativas (IEs) al programa
- Fase III (2013), fase de consolidación del modelo que incluye las diferentes dimensiones del programa. Se espera, que en este año se logren algunos avances preliminares en el marco de las pruebas SABER. Para este año se proyecta contar con los 3.000 establecimientos acompañados por los tutores del programa.
- Fase IV (2014), corresponde a la consolidación del programa y expansión a otras instituciones y grados, de manera que se garantice el programa como política de Estado. Esta fase no implica un cierre sino un punto de continuidad, según el Ministerio: “Es de anotar que la formación de cada docente requiere mínimo de tres años en el marco de la formación situada, por lo que cerrar el alcance de esta etapa implica continuar con la formación de los docentes que entraron en 2013 y 2014, sobre un tiempo de dos años adicionales” (MEN, 2013a, p. 14).

El establecimiento de estas fases es un buen indicador de la intención del MEN por garantizar, en primer lugar una implementación gradual del programa, accediendo mediante

acercamientos iniciales a algunas instituciones educativas, en segundo lugar un momento de consolidación, de modo que el programa sea apropiado por las instituciones y finalmente, una etapa de sostenibilidad, en la que ya el programa se asume como parte de las dinámicas propias de la institución y a nivel nacional se puede configurar como política de Estado.

1.3.3. Perfiles de los actores, roles y funciones

Para la selección de los formadores y los tutores se establecieron unos perfiles asociados tanto a la formación como a la experiencia en este tipo de procesos de acompañamiento a los docentes. Así, en relación con los recursos humanos, se establecieron perfiles de acuerdo con las necesidades de cada rol, para garantizar las competencias básicas requeridas y la experiencia en el ámbito educativo (ver Cuadro 1).

Cuadro 1. Perfiles de los actores involucrados según su rol (MEN, 2012b)

Formadores	Educadores con experiencia en formación de educadores, experticia en la enseñanza de las matemáticas y el lenguaje y reconocimientos relacionados con su labor docente. Perfil de formación a nivel de posgrado
Tutores	Educadores en servicio, de las áreas de matemáticas, lenguaje o educación básica primaria, destacados por su desempeño docente y con prácticas exitosas. Preferiblemente, nombrados en las respectivas regiones de las IEs acompañadas.
Profesores	Profesores preferiblemente de las áreas de lenguaje y/matemáticas o de básica primaria. Participación voluntaria de máximo seis docentes por cada IE.

Dada la gran apuesta del programa en el ámbito nacional y la necesidad de que haya claridad sobre las funciones asociadas a los diferentes roles y participantes, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Directiva Ministerial No. 30 de 2012, con el fin de “avanzar en un trabajo armónico entre todos los actores que hacen presencia en el desarrollo del programa”. Con este propósito, retomamos en este apartado algunos de los aspectos más relevantes, asociados principalmente al papel de quienes conforman la cadena de la estrategia operativa o, en otras palabras, la estrategia de formación.

Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional:

- Definir los criterios y lineamientos generales del programa “Todos a Aprender”.
- Adoptar y mantener actualizadas las guías para la gestión de formadores y de docentes tutores, con el fin de orientar las acciones, actividades y funciones que deben cumplir cada uno de ellos.

- Diseñar, producir y distribuir el material educativo definido para apoyar el logro de las metas del programa.

Responsabilidades de los rectores de las instituciones educativas:

- Suscribir un acta o acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación a la cual pertenece la institución educativa a su cargo, generando compromisos para facilitar los espacios físicos y académicos que motiven y propicien el desarrollo oportuno, eficiente y eficaz de las actividades de los formadores y docentes tutores planeadas para la institución educativa.
- Motivar y comprometer a los docentes que hagan parte del programa
- Incluir en la agenda de trabajo de la institución educativa las jornadas de acompañamiento de los formadores y docentes tutores, respetando la jornada escolar establecida.
- Elaborar informes valorando los servicios y las actividades desarrolladas por los formadores y docentes tutores, con el fin de que sean tenidos en cuenta para la correspondiente evaluación del programa y del desempeño de los docentes.
- Participar en las actividades que programe la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional en desarrollo del programa.

Responsabilidades de los docentes tutores:

- Coordinar con el formador y el rector de la institución en la cual se desarrollará el programa, las acciones necesarias para garantizar la ejecución de las actividades de formación situada.
- Hacer acompañamiento formativo a los docentes de los establecimientos educativos seleccionados, para brindar oportunidades de mejoramiento en sus prácticas de aula en un ambiente de formación e intercambio de conocimientos, actitudes y buenas prácticas relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles.
- Formular a los rectores y docentes recomendaciones, acciones, proyectos, reportes de avances y dificultades u otras medidas tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación en la institución educativa.

Responsabilidades de los docentes acompañados:

- Comprometerse con el programa, con actitud positiva y entusiasmo para facilitar el proceso de formación y ejecución de las actividades.
- Coordinar con el rector y el docente tutor el cronograma y las actividades previstas para la ejecución del programa, respetando la normalidad de la jornada escolar respectiva.
- Participar en las actividades establecidas y coordinadas tanto por el rector como por el docente formador.

Resultan entonces esclarecidas las responsabilidades y alcances de los diferentes intervinientes en el programa, en un marco de corresponsabilidad y de trabajo colaborativo para el adecuado desarrollo del mismo. Cabe anotar que la gerencia, coordinadores y formadores del programa, representan el equipo base del Ministerio de Educación Nacional y por ello no se detallan las funciones asociadas a ellos.

Se concluye así nuestro ejercicio de caracterización del programa que evidencia no solo un proceso de descripción, sino también la revelación de nuestra comprensión del mismo. Dicha comprensión determina la planeación de nuestro proceso de evaluación, desde su enfoque teórico hasta su operacionalización metodológica para aproximarnos a una realidad cuya complejidad ha sido dibujada y ahora está dispuesta para ser analizada y fundamentalmente, valorada en el marco de un amplio marco como el de la calidad educativa.

CAPÍTULO 2.

**LA CALIDAD EDUCATIVA: DEFINICIÓN,
TENDENCIAS Y FACTORES ASOCIADOS**

CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EDUCATIVA: DEFINICIÓN, TENDENCIAS Y FACTORES ASOCIADOS

Con la convicción de que la calidad educativa no es solo el objetivo de la intervención mediante políticas o programas, sino además el referente para su propia valoración, este capítulo se orienta a la presentación de una aproximación general al concepto de calidad; sin desconocer que este es polivalente y por tanto, presenta diversos matices imposibles de acotar de modo pleno en un ejercicio de revisión de literatura.

La revisión de este concepto se convierte en paso casi obligado en el discurso sobre educación y en la práctica de la evaluación, por cuanto esta comprensión será el eje orientador del proceso y determinará las opciones teóricas y metodológicas. “Según lo que se espere del programa evaluado, a la evaluación se le propondrá unos u otros objetivos, se orientará hacia la búsqueda de unos u otros indicadores y establecerá unos u otros procesos y estrategias” (Gobantes, 2000, p. 85).

Para abordar ese concepto complejo y polisémico, exponemos las diferentes tendencias que intentan dar cuenta de él, desde las concepciones arraigadas en la eficacia hasta las visiones más amplias integradoras de otras dimensiones como la equidad; posteriormente revisamos los factores asociados a la calidad desde diferentes perspectivas. Igualmente, y concientes de la exigente tarea de revisar la comprensión de este concepto, hacemos alusión a sus implicaciones y demandas. Para terminar el capítulo, analizamos las condiciones asociadas a la evaluación de la calidad, especialmente en el marco de la política educativa.

2.1. La calidad educativa: Una aproximación a la definición

En los primeros renglones de los múltiples desafíos impuestos a los sistemas educativos de muchos países del mundo, especialmente aquellos en desarrollo, figuran la cobertura y la calidad, lo que ha dado lugar a diferentes reformas asociadas a ellas como finalidades. Según los planteamientos de Martinic (2008), la primera generación de reformas corresponde a los años 80 y focalizó la gestión, financiamiento y acceso al sistema, es decir lo que generalmente apuntamos como cobertura; la segunda, más cercana a los años 90, abordó los problemas que afectan la calidad de los procesos y resultados de los sistemas educativos (más asociadas a

reformas pedagógicas); en el inicio del siglo XXI aparece la tercera generación, cuyo centro de atención son los resultados más que las estrategias y en este sentido se promueven organizaciones efectivas y con fuerte liderazgo.

Lo que complejiza el panorama educativo y difumina las fronteras entre estas generaciones es que no suceden una tras otra necesariamente y por tanto, dan lugar a múltiples comprensiones de los fines del sistema, de los procesos pedagógicos y del concepto mismo de calidad. Es evidente que “en sus particulares contextos históricos, los países deben vivir estas tendencias resolviendo simultáneamente problemas del pasado y avanzando en la agenda de futuro” (Martinic, 2008, p. 17).

En efecto, la apuesta por la cobertura fue la primera en ser atendida por muchas políticas educativas que pretendían garantizar la escolaridad para todos; pero extender las posibilidades para gozar de este derecho legítimo es insuficiente si el servicio prestado no es de calidad. En consecuencia, resulta imperativo ir más allá, y muchos organismos han llamado la atención para que seamos conscientes de que “los esfuerzos no deben descansar solamente en la ampliación de la cobertura en sí misma, sino además en la creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes a una educación de calidad, inclusiva, multicultural, y que fomente la diversidad y la democracia” (OEI, 2010, p. 36).

Asimismo, tanto los resultados obtenidos por los diferentes países en pruebas internacionales, como numerosos estudios realizados sobre estos y otros factores asociados a la calidad, han evidenciado la necesidad de atender a este asunto de manera inmediata. Por esta razón, hace ya algunos años las políticas educativas han volcado sus intereses al desarrollo de estrategias que redunden en altos niveles de aprendizaje y en consecuencia, en excelentes resultados, atendiendo también a factores de orden social estrechamente asociados, como la equidad.

Además, la investigación demuestra que una inversión para garantizar una alta calidad de la mano con estrategias de equidad, especialmente en edades tempranas, garantiza un buen retorno tanto a nivel económico como social. Según la OCDE (2012, p. 5): “Investing in high quality schooling and equal opportunities for all from the early years to at least the end of upper secondary is the most profitable educational policy”, con lo que la búsqueda de la calidad se convierte en un imperativo de progreso para cualquier sociedad.

Paradójicamente, a pesar del acuerdo general sobre la necesidad de garantizar la calidad de la educación, es difícil encontrar una única definición de esta por cuanto además de cubrir una amplia gama de variables, se encuentra asociada a diferentes intenciones e intereses políticos

y sociales, incluso económicos; exigiendo así una comprensión situada cuando intentamos develar los elementos envueltos en ella y obviamente, sus alcances y limitaciones.

De hecho, se asume que “desde una concepción etimológica con valor absoluto ha pasado a considerarse como concepto emergente, contextual, polivalente e integral” (González, 2000, p. 50), y otras investigaciones lo reafirman al caracterizar la calidad como un término dinámico (cambia con el tiempo), polisémico y falto de univocidad, por cuanto en él confluyen percepciones personales y profesionales diversas (Gallego & Rodríguez, 2014). Así vista, la calidad también resulta ser tendencia, trayectoria, proceso de construcción continuo (Valdés, 2008).

Con esta limitante de su “polimorfismo” y en un intento de visualizar esos diferentes matices, atendemos a dos tendencias, a las que generalmente se encuentran alineados algunos factores que adquieren protagonismo en función de los intereses nacionales e internacionales. Como afirman Canon y Levin, (retomados por Afonso, 1998), hay una lucha permanente entre fuerzas que presionan en el sentido de una mayor democracia e igualdad en la educación y fuerzas que presionan en el sentido en una mayor eficiencia asociada a la reproducción de habilidades personales requeridas por el sistema.

Se refuerza así una doble mirada de la calidad, que también viene al encuentro de una comprensión de ella como calidad formal relacionada con la habilidad para manejar medios, instrumentos, procedimientos para los desafíos que plantea la sociedad y por otro lado, calidad política entendida desde la promoción de la participación activa del individuo en la construcción colectiva como sujeto histórico, y que implica, por tanto, la calidad social (Demo, retomado por Davok, 2007).

Así, la primera tendencia se encuentra más ligada al conocimiento y al alcance de metas en términos de eficiencia; mientras que la segunda da cuenta de un concepto más amplio de educación, comprendido como derecho. Parece entonces que este último puede ser valorado como un concepto más abarcador de calidad en su función sociocultural más que técnica, lo que exige una nueva mirada que supere la visión de tinte economicista ligada a la calidad total.

2.2. Grandes tendencias que enmarcan la comprensión de la calidad

En este amplio marco, y con la salvedad antes hecha sobre el carácter multidimensional de la calidad y su valor contextual, se destacan en el ámbito práctico, grandes tendencias, asociadas a su vez a diferentes factores. En primer lugar, encontramos la concepción de calidad en función de la eficacia, la cual se adecúa a los principios del movimiento de la “eficacia escolar” promovidos por el Banco Mundial (WB, 2011), organismo que brinda asistencia financiera a los países en desarrollo.

Por otro lado, encontramos la posición de la UNESCO (2004), que asume la calidad desde el presupuesto de la equidad, entendida como igualdad de oportunidades. Esta visión es compartida por algunos investigadores que catalogan la equidad como característica inherente a la calidad o transversal a ella (Martín, 2010; Marchesi, 2010; Ruiz, 2008). Cada una de estas grandes tendencias muestra una comprensión asociada a paradigmas que la determinan, como veremos a continuación.

2.2.1. La Calidad desde el marco de la eficiencia y eficacia (Tradición Económica)

Enmarcadas en la primera tendencia y envueltas, en una alta proporción, por una lógica de rendición de cuentas o *accountability*, surgen las investigaciones asociadas al paradigma de la eficacia desde diferentes perspectivas. En primer lugar, la perspectiva proceso - producto que pretende identificar la correlación entre el input y el output, estableciendo asociaciones entre el capital cultural con que los alumnos entran a la escuela y los resultados que obtienen después de su paso por ella; por lo que se estima que una escuela eficaz es aquella que “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socioeconómica y cultural de las familias” (Hernández, Murillo & Martínez, 2013, p. 104). Con este presupuesto, se analizan casos específicos o se recurre a un análisis comparativo de donde se erigen escuelas modelo o prototípicas como referentes de calidad, es decir aquellas que logran los más altos resultados, o dicho en otras palabras, mayores niveles de eficacia.

Otra perspectiva muy asociada a la anterior y que explica la calidad en función de la eficacia del docente y el rendimiento del estudiante, busca identificar variables asociadas a este mejoramiento que se evidencia, casi de manera exclusiva, en los resultados académicos. En

este sentido, una de las preguntas que orientan la investigación es ¿qué determina la efectividad de un docente en un salón de clase? dicha concepción se hace evidente en uno de los más recientes informes del World Bank (2011), titulado “*Building better teachers in the Caribbean*” y en el que mediante el “*Stalling’s observation system*”¹², se establece, entre otras cosas, que la efectividad de los profesores (entendida como la habilidad para generar ganancias en el aprendizaje) es el principal determinante en la educación.

De hecho este paradigma se asocia con el reconocido “movimiento de eficacia escolar” en el que se tiende a identificar variables escolares específicas que inciden de manera directa en el aprendizaje de los alumnos. En este escenario, como factores asociados a la eficacia se destacan el uso del tiempo, el aprovechamiento de los recursos educativos y finalmente, la habilidad para mantener a los estudiantes involucrados en la tarea. Al parecer, todos ellos más alineados en función de una eficacia institucional que en el reconocimiento del concepto más amplio de calidad educativa, lo que nos remonta inmediatamente al servicio educativo que se presta y no tanto al derecho social que se debe garantizar.

Esta efectividad institucional e instruccional se refleja justamente en aquellos factores indicadores de calidad como por ejemplo el liderazgo educativo, el clima organizacional, la participación de la comunidad educativa, la organización del aula, la cantidad y disponibilidad de materiales, entre otros factores que, en muchos casos, no incluyen medidas de proceso que den cuenta de aspectos pedagógicos. De acuerdo con Lima (2008), una de las debilidades de este movimiento de la escuela eficaz es que coloca en un segundo plano la influencia de factores escolares propios de la sala de aula o de las prácticas de aula y calidad del profesor, que no están contemplados en un abordaje de la escuela como organización global.

Otra de las críticas a esta concepción de la calidad asociada esencialmente a los resultados es que podría resultar excesivamente restrictiva o simplista en tanto que intenta dar cuenta de un fenómeno que no es tan lineal y predecible como un sistema de producción, dentro del tradicional concepto de “calidad total”, aunque gracias a este se han logrado algunos avances en la comprensión de la educación como un sistema. Sayed, retomado por Barret, Duggan, Lowe, Nickel y Ukpo (2006), es uno de los más acérrimos críticos y sostiene que con esta perspectiva solo se logra una definición parcial de la calidad, tanto porque resulta incompleta como porque proviene del juicio de solo una parte de la sociedad. Igualmente, se establece

¹² Sistema de observación de aulas implementado, en diferentes países, para evaluar cómo los profesores y estudiantes de diferentes niveles de formación hacen uso de su tiempo en clase.

que el logro escolar es asumido de manera unidimensional asociado únicamente a resultados y por tanto, no se adapta a las particularidades de los diferentes sistemas educativos.

La conclusión lógica que de aquí se desprende es que dada la naturaleza del fenómeno educativo en su complejidad, se debería dar cuenta de la calidad desde su multidimensionalidad. En efecto, el concepto de calidad debería tomar alguna distancia de ese matiz económico y dar cuenta de la educación desde una perspectiva de derechos, y en este sentido debe ser dimensionado como un proceso de transformación y responsabilidad social (Martínez, 2014). De hecho, cada vez es más notoria la tendencia a explicar la calidad desde una mirada de desarrollo integral y de cambio social.

Específicamente como un llamado desde las necesidades propias de un panorama social como el latinoamericano se asume que:

la variable equidad, central en América Latina, entendida como la capacidad de los centros escolares de compensar las características altamente desiguales de entrada de los alumnos y el complejo de relaciones intraescuela y de la escuela con su entorno que son requeridos para que esta compensación se dé son débilmente abordados por los estudios sobre eficacia escolar en nuestra región. (Cornejo & Redondo, 2007, p. 168)

Con esta crítica, que tiene sentido a la luz de la situación propia de nuestros países, se evidencia la necesidad de ensanchar el enfoque y ampliar la comprensión desde una perspectiva más social; de allí que surjan nuevas miradas para el tratamiento de la calidad ajustadas a filosofías de corte más humanista.

2.2.2. La Calidad desde el marco de la equidad (Tradición Humanista)

Desde la perspectiva de la educación para todos, la UNESCO (2004) cataloga la calidad educativa como una combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logro académico de los alumnos. Además se establece como uno de los seis objetivos para la educación del tercer milenio y en función de dos principios básicos:

El primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que se ha recibido; el segundo, hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. (UNESCO, 2004, p. 6)

En dicho marco se destaca la necesidad de reconocer las características de los educandos, ya que el medio social y económico genera desigualdades que no se pueden desconocer, de tal modo que se propende a la identificación de factores contextuales que determinan los valores y actitudes de las sociedades en relación con los resultados, en términos de aprovechamiento escolar. En pocas palabras, se asume que una educación de calidad “promueve el pleno desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos, y de los contextos en los que se desenvuelven” (OREALC-UNESCO, 2007, p. 5).

En síntesis, en este horizonte de aproximaciones al concepto de calidad es evidente la tendencia a asociarla a diferentes dimensiones, de modo tal que desde un matiz de eficacia, ha dado lugar a una elaboración más compleja dadas las características sociales y culturales que enmarcan el proceso educativo y que le exigen respuestas a problemáticas arraigadas y emergentes, con lo que asistimos a la ampliación del margen para incorporar cada vez con mayor fuerza el concepto de la equidad. No obstante el realce dado a estas determinadas dimensiones, en diferentes momentos, parecen no ser excluyentes sino complementarias, tan es así que los conceptos más recientes de calidad tienen a considerar su fortaleza en función de su simultaneidad.

La definición de la OREALC-UNESCO (2007) promueve la comprensión de la calidad desde cinco dimensiones correlacionadas e interdependientes, de manera que la ausencia de una de ellas podría desdibujar la magnitud del concepto. Estas dimensiones son equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (ver Figura 5).



Figura 5. Las dimensiones de la calidad como un concepto integrador y holístico (S. Díaz, Barreira & Pinheiro, 2015a, p.3)

En función de la equidad, se sostiene que una educación es de calidad “si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles” (OREAL-UNESCO, 2007, p.12), lo que implica no solamente equidad en el acceso, sino además en los recursos, procesos y hasta los mismos resultados, para que todos alcancen resultados equiparables según sus posibilidades.

Dicha definición se enmarca en la tendencia de educación para todos, la cual ha influido fuertemente en las políticas educativas de muchos países. Esta definición inclusiva de la calidad en función de la posibilidad de garantizar aprendizajes básicos para todos sin importar su procedencia social también se vislumbra en las propuestas de algunos teóricos cuya preocupación es garantizar que todos los niños, sin distinción alguna, logren el desarrollo de competencias fundamentales para afrontar los desafíos del mundo actual.

Según Gallego y Rodríguez (2014), una educación de calidad en una Escuela para Todos (EpT) debe considerar dos factores: la equidad y la igualdad de oportunidades, y en referencia a esta última no para reclamar un trato igualitario, sino para demandar una igualdad de oportunidades que garantice a los más vulnerables una mayor dotación de recursos y en consecuencia un reparto más equitativo. Incluso, algunos autores enlazan esta equidad al concepto de justicia y aseguran que para alcanzar la plenitud de esta última se deben garantizar dos factores, por un lado la provisión de recursos materiales para posibilitar la enseñanza y aprendizaje en los sectores más desfavorecidos de la población y la segunda, proveer recursos formales, es decir apoyo directo a las propias prácticas, como por ejemplo la formación docente (Seibold, 2000).

En esta misma línea, para Braslavsky (2006, p. 87): “Una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad”. Esta perspectiva de la calidad vehicula cuatro elementos: equidad, aprendizajes, tiempos y bienestar, y según la misma autora “obliga a una interpretación humana de la racionalización técnica de la calidad de la educación de acuerdo a la cual una educación de calidad es pertinente, eficaz y eficiente”.

La segunda dimensión propuesta por la OREALC-UNESCO (2007) y que también permea la dimensión anterior, es la relevancia. Una educación será relevante “en la medida en que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal” (p.14). En este sentido, las intencionalidades formativas son las que condicionan los procesos y en consecuencia los mismos resultados y deben ser coherentes con

las demandas actuales e incluso futuras de la sociedad y de la humanidad, lo que implica, como ya se ha referido ampliamente en la literatura, el desarrollo de competencias no solo asociadas al saber sino también al hacer y al ser.

Esta necesidad de dar cuenta de diferentes competencias para estar a la altura de las demandas actuales nos lleva a reafirmar que la tarea consiste en determinar, como bien lo apunta Coll (2010), cuáles son los aprendizajes básicos que se deben promover en la educación básica, y que pasan por un análisis juicioso y medido del currículo en función de lo básico imprescindible y lo deseable.

Estrechamente asociada a la dimensión anterior se destaca la pertinencia, asumida como el respeto y consideración por las características y necesidades personales y sociales dentro de los procesos formativos que se estructuran en función de unos contextos específicos. En otras palabras, esto es garantizar procesos que, teniendo como punto de partida la experiencia, los contextos, tradiciones y cultura, puedan dialogar con esta experiencia inmediata del sujeto y de la comunidad en que se desenvuelven (Camacho & S. Díaz, 2013; Hoyos, 2007). Otros investigadores, asocian esta dimensión con la efectividad externa, por tanto con el desarrollo individual y social (Barrett et al. 2006).

Ahora bien, consideramos fundamental esta pertinencia que además de ser atendida desde el currículo como orientador de los aprendizajes, deberá ser inherente a las prácticas de aula (con el aprovechamiento de múltiples estrategias) y a todas las dinámicas que se desarrollen en el marco de los procesos formativos, desde el aprendizaje de los estudiantes hasta la formación de docentes y de directivos docentes.

Por último, se destacan las dimensiones de eficacia y eficiencia, a las que ya hicimos referencia en el primer paso de nuestro recorrido por estas diferentes tendencias. En el caso de la eficacia, además se resalta la medida en que esta debe indicar el cumplimiento de metas y funciones, de manera que implica dar cuenta no solo de resultados en aprendizajes de contenidos curriculares básicos, sino en la gestión curricular en su sentido más amplio; mientras que de la eficiencia, como responsabilidad en el uso de recursos, se subraya que no es un imperativo economicista sino una obligación derivada del respeto a la condición y el derecho ciudadano (OREALC-UNESCO, 2007).

Barrett et al. (2006) por su parte, concuerdan con estas dimensiones expresadas, y además incluyen otra dimensión clave: la sostenibilidad, que resulta ser la menos destacada en la literatura al respecto y que implica que todas las consideraciones efectuadas en relación con

las demás dimensiones deben estar no solo en el presente sino además en el futuro. Desde esta perspectiva “Quality education emerges in the context of the obligation to establish and sustain the conditions for each and every individual, irrespective of gender, ethnicity, race, or regional location, to achieve valued outcomes” (p. 15). Además estos autores señalan que estas dimensiones pueden ser la base para analizar la calidad de las innovaciones educativas.

Frente a esta diversidad de comprensiones y asuntos por privilegiar podríamos confirmar la conclusión de Estevão (2012) quien afirma que la cuestión de la calidad es sobre todo una cuestión de opción por un determinado tipo de calidad en detrimento de otras que podrían ser consideradas. Así, “Ela justifica-se, por exemplo, pelo apelo ora ao mundo cívico para salientar a promoção da igualdade diante do ensino, ou então, ao mundo doméstico em nome da maior proximidade relacional dos actores escolares” (p. 103). En suma y volviendo a nuestro presupuesto inicial, la calidad está condicionada histórica y socialmente, por consiguiente se encuentra determinada por idearios filosóficos, sociológicos y pedagógicos (Valdés, 2008).

En cualquier caso, coincidimos con Martínez (2014) en la necesidad de aproximarnos al concepto de calidad de la educación, desde una perspectiva diferente que sea en primer lugar, multidimensional e integradora, es decir que permita la construcción de calidad desde varios y diversos enfoques; en segunda instancia, problematizadora y en perspectiva, o sea que permita comprender críticamente el presente y fundamentar la toma de decisiones para el futuro; en tercer lugar, que sea ética y política, en otras palabras, que no se reduzca a aspectos técnicos, sino que de cuenta de implicaciones sociales; en cuarto lugar, que se caracterice por su apertura y dinamismo, lo que implica incluir la información de diversas fuentes y sectores y finalmente desde una opción participativa, asumiendo la política educativa como parte de la política pública.

2.3. Factores asociados a la calidad

Como se evidenció inicialmente, este intento por definir la calidad conlleva el establecimiento de una serie de factores asociados a ella y que, en un ejercicio de operacionalización, luego se convierten en indicadores de la misma. No obstante, es necesario resaltar que es importante apreciarlos en su justa medida y comprender que se limitan a los aspectos de realidad que pueden ser conmesurables, con lo que probablemente se escapan algunos aspectos que hacen

parte de la esencia del fenómeno educativo; además, se restringen a aquellos sobre los que pueda actuar de manera directa el sistema en general.

El informe de la UNESCO (2004) destaca entre dichos factores: la calidad de los docentes (lo que implica la formación permanente y remuneración digna), el tiempo de aprendizaje (determinado según el aprovechamiento de las horas del año lectivo), la calidad de la pedagogía (diseño de ambientes de aprendizaje adecuados), la selección de la lengua de enseñanza (la instrucción inicial debe ser en lengua materna), la calidad y disponibilidad del material de aprendizaje (factor decisivo para el trabajo en el aula), adecuadas instalaciones (garantizar condiciones básicas), y finalmente, el liderazgo (asociado a la gestión de los directores de escuela). La Figura 6 sintetiza el marco para esta concepción de calidad en función de sus elementos, es decir características de los educandos, aportes materiales y humanos y resultados, todos determinados por el contexto

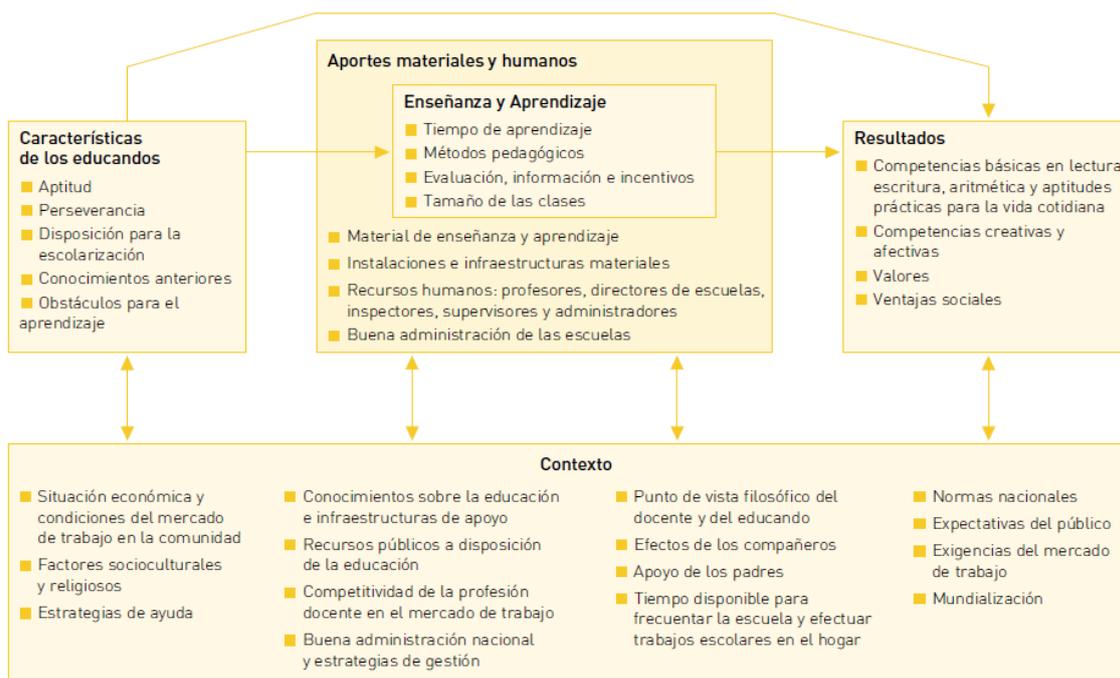


Figura 6. Esquema para comprender qué es la calidad de la educación (UNESCO, 2004, p. 7)

Otros estudios que brindan algunas luces para identificar cuáles son los elementos que garantizan esta calidad, han analizado las políticas y prácticas desarrolladas en los países con mejores resultados educativos, altos desempeños y mejora continua y de allí se desprenden interesantes conclusiones. Una de las cuestiones analizadas es la proporción profesor – número

de alumnos, como factor de calidad, pues en países como Estados Unidos, la reducción del número de estudiantes por profesor no ha redundado en mayor calidad; de la misma forma, países como Corea del Sur y Singapur reconocen que la cantidad de alumnos por clase no es un factor tan decisivo (Mckinsey & Company, 2007). Otros estudios al respecto han permitido determinar que el efecto del tamaño de la clase en el desempeño del estudiante es débil (OCDE, 2015), aunque obviamente tiene algunas implicaciones.

Según este análisis, y en coincidencia con el informe de la UNESCO (2004), el factor que más incide en los aprendizajes es la calidad de los docentes. Con base en este principio, los países con mejores resultados, realizaron tres apuestas fundamentales: consiguieron a las personas más aptas para ejercer la docencia, trabajaron en su desarrollo profesional para aumentar su calidad y garantizaron reconocimiento y remuneraciones dignas a los docentes, justamente estas tres características brillan por su ausencia en los sistemas educativos de bajos desempeños.

El pilar de la estrategia de estos países fue el desarrollo profesional, acompañado de un fuerte liderazgo educativo como factor esencial para lograr los propósitos previstos; en relación con este último aspecto, la orientación clara era focalizar la gestión de los directivos hacia el liderazgo académico o pedagógico, más que la responsabilidad administrativa (Mckinsey & Company, 2007). En este sentido, los directores escolares pueden marcar diferencia en los desempeños de los estudiantes mediante la creación de ambientes adecuados para que los profesores logren mejorar las prácticas de aula y en consecuencia se cualifique el aprendizaje de sus alumnos, y este impacto será más positivo cuanto mejor definidas sean sus responsabilidades y estén más enfocadas en la enseñanza y el aprendizaje (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Aunado a esto, y de hecho como parte de las responsabilidades de los líderes de escuela se destaca la promoción de equipos de trabajo de los docentes, con miras al fortalecimiento mutuo y la consolidación de verdaderas comunidades de aprendizaje, que se desarrollen en el marco de una cultura colaborativa.

Se destaca además que:

Los sistemas con más alto desempeño son más eficientes para garantizar que cada alumno reciba la instrucción que necesita para compensar las deficiencias de su entorno. Estos sistemas comienzan por fijar expectativas claras y altas respecto de lo que cada alumno debe saber, comprender y ser capaz de hacer, y verifican que los recursos y el

financiamiento estén dirigidos a aquellos estudiantes que más los necesiten y no a la inversa. (Mckinsey & Company, 2007, p. 59)

Asímismo, en estos sistemas la evaluación se convierte en pieza clave, de modo que el ejercicio de monitorear para identificar las mejores prácticas y determinar las áreas débiles se establece a nivel macro, meso y micro, es decir desde el sistema mismo, las escuelas o instituciones educativas y especialmente los estudiantes, para determinar quiénes requieren una mayor atención y así diseñar intervenciones específicas. Por último, el énfasis en materias básicas como la matemática y la lengua, son factores también ponderados en este tipo de estrategias de mejoramiento.

En este mismo marco y como estrategia para atender a las instituciones que tienen una alta proporción de estudiantes con mayores necesidades y en consecuencia con mayor riesgo de presentar bajos índices de desempeño, la OCDE (2012) ha propuesto cinco focos de atención que deben ser revisados en función de la política educativa, por lo que asociamos directamente estos elementos a factores de calidad.

El primero aspecto es fortalecer el liderazgo escolar, lo que implica promover las capacidades de los directivos tanto en la gestión del conocimiento como en la gestión de las escuelas. En segundo lugar, estimular un adecuado clima escolar y ambientes de aprendizaje, es decir espacios caracterizados por buenas relaciones entre estudiantes y docentes, además de una adecuada gestión del tiempo y los recursos. Tercero, atraer y mantener profesores de alta calidad, de modo que los profesores tengan el conocimiento y habilidades necesarias para desempeñarse en este tipo de escuelas.

Como cuarto elemento se propone garantizar la aplicación de estrategias efectivas de aprendizaje, asociadas al enfoque curricular y a unas adecuadas prácticas de evaluación; y por último, promover la articulación entre las escuelas y los padres de familia y la comunidad, sobre el supuesto de que “disadvantaged parents tend to be less involved in their children schooling, for multiple economic and social reasons” (OCDE, 2012, p. 14).

Otra importante perspectiva de los factores asociados a la calidad educativa lo aporta la UNICEF (2010), que además no solo se restringe a destacar elementos propios del ámbito escolar o académico, sino que incluye variables asociadas a condiciones vitales y de convivencia con la familia y la sociedad en general. De este modo, resalta cinco elementos clave que afectan la calidad de la educación.

En estos elementos figuran: lo que el estudiante trae consigo (situaciones que han afectado su salud o su integridad física y psicológica de acuerdo con relaciones con los miembros de su hogar, amigos, etc), entorno (debe ser protector, seguro, y estimulante de manera que tenga en cuenta la diferencia y la respete), contenidos educativos (pertinencia de los materiales didácticos y programas de estudios, destrezas básicas asociadas a la alfabetización y la aritmética elemental, promoción de cuestiones vitales como salud, nutrición, etc), procesos (métodos empleados por los profesores centrados en los estudiantes, evaluaciones que faciliten el aprendizaje, gestión adecuada de los ambientes de aprendizaje,) y finalmente, resultados (qué se espera de los niños y niñas, cómo documentar el grado de progreso, el cual a su vez se asocia a objetivos nacionales).

Aunque no directamente como factores asociados a la calidad, pero si como condiciones favorables para enseñar en el siglo XXI, Marchesi (2010) destaca elementos asociados a tres dimensiones: condiciones básicas que implica escuelas cercanas, servicios sanitarios y de electricidad, atención a la salud y la alimentación de los alumnos; por otra parte condiciones más asociadas a la tarea docente, es decir organización y funcionamiento de la escuela, liderazgo pedagógico, recursos disponibles, bibliotecas, ordenadores, situación de los maestros, programas de enseñanza, sistemas de supervisión y control, entre otros, y finalmente, participación de la comunidad educativa.

En esta panoplia de piezas que favorecerían la calidad, el referido autor afirma que “hay dos especialmente relevantes, a las que convendría otorgar una mayor prioridad en los procesos de transformación escolar: un currículo significativo, adaptado a la diversidad de los alumnos (...) y la competencia de los maestros para enseñar” (Marchesi, 2010, p. 260).

Con la misma preocupación de establecer los elementos que deben garantizar una educación de calidad en este siglo de grandes “sorpresas inevitables” (a propósito del conocimiento y los avances tecnológicos) y de “anticipaciones descartables” (como la profundización de las desigualdades y el sostenimiento de la guerra) Braslavsky (2006) propone “diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI”, que por su pertinencia y asociación con factores ya mencionados, conviene recoger a continuación.

El primer factor consiste en focalizar la pertinencia personal y social, de modo que más allá de la oportunidad social de la educación, esta le permita a las personas construir un sentido profundo de bienestar y acceder a él dentro y fuera de la escuela. El segundo factor es la convicción, estima y autoestima de los involucrados, es decir la valoración de los profesores y el impacto de la educación en la sociedad. En tercer lugar aparece la fortaleza ética y

profesional de los maestros y profesores, que se relaciona con la formación inicial y la formación permanente de los profesores, con miras a garantizar el desarrollo de competencias adecuadas para su labor.

La capacidad de conducción de los directores e inspectores es el cuarto factor de este decálogo; y que se asocia a las características y funcionamiento del rol de director de escuela. El quinto puesto lo ocupa el trabajo en equipo dentro de la escuela y los sistemas educativos, que sin dudas garantiza mejores resultados. Las alianzas, pero en este caso entre las escuelas y otros agentes educativos se constituye en el sexto factor, en el que se destaca el encuentro permanente y la utilización de códigos compartidos con los padres. El currículo en todos sus niveles figura en el lugar número siete, cuya construcción debe garantizar básicos no solo disciplinares sino además estructurales y cotidianos.

El octavo aspecto es la cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos, que no solo se restringen al libro de texto sino que apela a un conjunto de elementos de orden contextual que pueden contribuir en el proceso de formación. El penúltimo factor es la pluralidad y calidad de las didácticas, asociado además al tema de la formación permanente de los docentes y por último, como factor más estructural se apunta la necesidad de garantizar los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales, estos incluyen niveles básicos de nutrición para los niños, salarios dignos para los profesores y equipamiento disponible.

En conclusión, son diversas las miradas y las explicaciones y muchos son los puntos en los que convergen los estudios que pretenden develar la composición y las estrategias para lograr la tan anhelada calidad (ver Cuadro 2). La mirada hacia los docentes, su formación, su remuneración y reconocimiento como motores del cambio social; la gestión desde el liderazgo, el compromiso y la responsabilidad de los directivos; la visión sólida y clara de los propósitos establecidos para la mejora; la evaluación permanente dentro y fuera del propio sistema, y el énfasis en áreas básicas como estructurantes de pensamiento lógico y en consecuencia, como garantes de aprendizajes posteriores, parecen ser puntos de encuentro. Todo esto, siempre favorecido por políticas educativas que posibiliten la consolidación de los programas para lograr los impactos esperados.

Cuadro 2. Síntesis sobre la comprensión de la calidad

Marcos de Comprensión de la Calidad Educativa		
	Eficiencia /Eficacia	Equidad / Transformación Social
Conceptos asociados	Proceso-producto (calidad total) Resultados académicos Calidad formal (habilidad para manejar medios, instrumentos, técnicas, saberes)	Contexto, entorno escolar, contenidos, procesos, recursos, resultados, impactos Desarrollo integral Calidad política (participación del individuo en la construcción colectiva de calidad social)
Movimientos Representativos	Eficacia escolar “ Escuela Eficaz”	Escuela para Todos (EpT)
Finalidad	Garantizar altos niveles de desempeño en los estudiantes	Garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades en la formación integral de los estudiantes
Visión de la Calidad	Servicio educativo (función técnica)	Derecho social (función sociocultural)
Dimensiones	Eficacia, Efectividad	Equidad, relevancia, pertinencia, eficacia, efectividad, sostenibilidad
Factores Asociados	Uso del tiempo de instrucción Aprovechamiento de los recursos educativos Énfasis en las prácticas pedagógicas Habilidad del docente Liderazgo escolar Clima organizacional Participación de la comunidad Organización del aula Número de estudiantes	Tiempo de aprendizaje Cantidad, calidad, disponibilidad y uso de materiales educativos Pluralidad y calidad de las didácticas y prácticas pedagógicas Calidad del docente (formación permanente, comunidades de aprendizaje). Valoración de los profesores e impacto en la sociedad. Liderazgo educativo Clima escolar y ambientes de aprendizaje Trabajo en equipo en la escuela Alianza con la comunidad y otros agentes sociales Adecuadas instalaciones Selección de la lengua de enseñanza Enfoque curricular y prácticas de evaluación

En definitiva, una mirada holística del sistema, permitirá que la calidad no este confinada a resultados académicos, sino que este determinada por la ilación de cada componente con los demás de manera que en un marco contextual reconocido por sus potencialidades y sus limitaciones, se logre un equilibrio entre pertinencia, eficacia, eficiencia, funcionalidad, sostenibilidad y más allá de eso, equidad. En otras palabras es necesario revisar la calidad desde factores asociados a los resultados, pero además desde factores causales (Murillo & Román, 2010; Sarramona, 2004).

Pensar en la calidad en función de la equidad, comprender los factores asociados a esta desde la excelencia profesional, el liderazgo, el trabajo cooperativo, la evaluación permanente, entre otros, y finalmente, diseñar e implementar reformas y políticas educativas en aras de alcanzarla, deben trascender su valoración con un único indicador: los resultados. Pareciera ser que los discursos, las apuestas y los intereses están alineados desde la calidad para la

igualdad de oportunidades y la equidad, pero las prácticas reales y la ponderación de la calidad se concretan en una mirada situada en el estrecho y utilitario marco de la eficacia.

En efecto, será necesario que la reflexión se asiente en el para qué y aún más en el para quién, antes que en el cómo y que así trascienda lo funcional e instrumental. Para Marcelo (1998, p. 431) “hablar de calidad en educación es un debate no exclusivamente técnico, sino también político e ideológico” y Moratalla (2002), por su parte, lleva el cuestionamiento más allá al afirmar que “la calidad educativa tiene que plantearse no solo como un desafío técnico, legal, político o administrativo, sino como un desafío ético y cultural” (p. 5), y explica además que es un desafío ético porque exige a los docentes una utilización responsable de los recursos y una respuesta adecuada a las necesidades formativas de los ciudadanos para incentivar la excelencia, la innovación creativa y la mejora permanente del sistema educativo.

Justamente en esta extensión de la calidad desde el reconocimiento de sus alcances ideológicos, políticos e incluso éticos, conviene recuperar algunos de los principios que destaca Gobantes (2000) como evidencia de que el paradigma educativo se está orientando cada vez más desde las necesidades de la demanda y no necesariamente desde las intenciones de la oferta: la calidad se ha convertido en una exigencia de la sociedad actual, se constituye en un factor de cambio, flexibilidad y personalización, la calidad nos lleva a la calidad (cuanto mayor información se disponga, mayor demanda se hará de la misma), la calidad supone compromiso, la calidad implica muchos agentes (no se atribuye solo a los profesores), la calidad en su estado final se proyecta en una cultura de la calidad (cobra sentido con el cambio de actitudes dentro de la propia institución).

Ahora bien, en este sentido la atención a la calidad, sus factores asociados y los principios que de ella se desprenden requiere dos condiciones nucleares: una comprensión del contexto desde sus necesidades, fortalezas y posibilidades de potenciación y una intervención orientada en función de la profundidad más que de la extensión. Esto implica que cualquier reforma educativa en función de la calidad, deberá partir del reconocimiento de las características propias de la población y de las situaciones específicas para formular estrategias que sean pertinentes.

El cumplimiento de tales condiciones solo se determinará a través de un ejercicio permanente de evaluación que permita evidenciar los alcances y debilidades de las propuestas de intervención con el propósito de tomar decisiones fundamentadas sobre la base de que “para que la calidad educativa sea posible es necesario políticamente creer que la educación es un bien social” (González, 2000, p. 57).

Con base en este marco de conceptualización y operacionalización de variables asociadas a la calidad educativa, solo nos resta afirmar que para los propósitos de nuestra investigación entendemos una educación de calidad como aquella que garantiza tanto aprendizajes básicos en términos cognitivos como promoción de valores, desde el horizonte actitudinal; que además promueve la equidad en función de contextos y necesidades determinadas; que cuenta con docentes formados para diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje adecuados y conformar comunidades de aprendizaje para su desarrollo profesional continuo; que garantiza a los estudiantes la posibilidad de contar con condiciones básicas para potenciar su aprendizaje; que articula diferentes estrategias, acciones y actores sociales, no solamente educadores y alumnos y finalmente, que promueve un aprovechamiento eficiente de medios, tiempos y recursos, entendiendo la eficiencia no en una lógica económica, sino en una lógica pedagógica como lo resaltan Agüerrondo y Xifra (2002).

En cualquier caso, deberá reunir un conjunto de características de lo que hoy se espera de un sistema educativo de calidad específicamente en un contexto determinado, porque como bien lo afirma D. Fernandes (2013, p. 23):

Na realidade, muito dificilmente se poderá, num dado momento, determinar a qualidade de algo para sempre. Os juízos avaliativos são contingentes e interpretativos por natureza e não podemos impedir que assim seja. Num certo sentido, afirmar que algo tem qualidade não deixa de ser uma conjetura, uma suposição ou um juízo que se emite com mais ou menos convicção, com mais ou menos fundamentação.

En esta misma línea se inscribe la reflexión de otros autores (Agüerrondo & Xifra 2002; Braslavsky, 2006; OREALC-UNESCO, 2007), quienes caracterizan la calidad como un concepto social e históricamente determinado, es decir que está asociado a una estructura social específica, una realidad concreta y un espacio determinado, unos intereses y convicciones específicos; que además se constituye en el objetivo de los cambios educativos, y por tanto, se erige como el patrón de control de la eficacia del servicio.

2.4. El capital humano y su influencia en la calidad educativa

Como lo hemos afirmado de manera reiterada y como consta en las investigaciones antes referenciadas, el capital humano es un factor esencial para el buen funcionamiento y el continuo mejoramiento de cualquier sistema o programa educativo; de manera que siendo uno

de los puntos neurálgicos de la calidad, conviene atender con especial cuidado a las condiciones en que este se desarrolla. De hecho algunas teorías sobre la evaluación indican que el poder causal que un programa puede generar no radica en objetos, actividades o individuos sino en las relaciones sociales y la estructura organizacional que entre ellos se establece (Pawson & Tilley, 1997).

Justamente esta comprensión de los procesos y relaciones, en el marco de una política pública, parte del presupuesto de que es necesario tener en cuenta los contextos sociales y culturales, además de las condiciones educativas y laborales en que los docentes se desempeñan, con lo que las apuestas para mejorar la educación deben basarse en enfoques contextuales e integrales (Marchesi, 2009).

De ahí la pertinencia de revisar dos aspectos clave como la satisfacción profesional y el desarrollo de culturas colaborativas como condiciones básicas para la transformación de la calidad y su sostenibilidad, además porque son aspectos que coadyuvan a la calidad de los docentes.

2.4.1. La satisfacción profesional de los profesores y sus implicaciones en la calidad de la educación

La satisfacción profesional debe ser uno de los puntos centrales de cualquier discusión en torno a la calidad educativa y la implementación de programas de transformación que permitan concretar reformas educativas estructurales, ya que estas pueden implicar nuevas demandas para los docentes. En efecto, como lo sostienen Anaya y Suarez (2007, p. 219):

Una sociedad avanzada como la nuestra debe velar por que sus educadores sean personas laboralmente satisfechas, ya que los beneficios que esto comporta tanto para los individuos, como para las organizaciones devienen en calidad de la educación proporcionada a los educandos y en reputación de nuestras instituciones educativas, cuestiones éstas que, como es obvio, constituyen (o deben constituir) objetivos prioritarios de cualquier sistema educativo.

Evidentemente, la satisfacción profesional es uno de los factores que se revierte en el nivel de desempeño de las personas en el contexto organizacional. No obstante, son diferentes las perspectivas desde las que esta se ha explicado. Algunos autores la asocian con el grado de

satisfacción de las necesidades, otros con el cubrimiento de expectativas generadas y otros apuntan a una comprensión más cercana al desarrollo personal en función de los valores.

Ya hace más de medio siglo, Schaffer (1953), concebía la satisfacción como el grado de atención o cumplimiento de las necesidades, mientras que Lawler (1973) afirmaba que la satisfacción profesional estaba asociada a la diferencia entre todas las cosas que las personas sienten que deberían recibir y aquellas que realmente reciben en su trabajo; por su parte, Locke (1969), más orientado a los valores, concibe la satisfacción profesional como un estado de placer emocional que resulta del alcance de los objetivos establecidos.

Estas teorías asociadas a parámetros estáticos determinados por el objeto de la motivación y los factores internos al individuo son seguidas por propuestas más dinámicas, que pretenden explicar la satisfacción desde una perspectiva interaccionista en la que se asume como una respuesta emocional agradable resultante de la percepción del individuo sobre la influencia de su trabajo para suplir sus necesidades más importantes y concretar sus valores (Seco, 2000). De esta manera, la satisfacción no se explica únicamente por las condiciones internas individuales, sino por su relación con una serie de factores externos.

Para el caso de los profesores estos niveles se asocian a diferentes aspectos que no solo se desarrollan dentro de la sala de clase, sino también fuera de ella. “O desenvolvimento dos professores, as suas carreiras, as suas relações com os colegas, as condições de status, de recompensa e de liderança nas quais trabalham, todos estes fatores afetam a qualidade daquilo que fazem na sala de aula” (Hargreaves, 1998, p. 10).

Un vez reconocidas estas diferencias y con el ánimo de contribuir a una propuesta que permita explicar el concepto desde su esencia multidimensional, Evans (1998) nos acerca a una comprensión focalizada en la satisfacción profesional de los profesores y propone considerar dos dimensiones distintas como integradoras de la satisfacción profesional “*job comfort*” y “*job fulfilment*”.

La primera se refiere al grado en el cual el individuo se siente cómodo en su trabajo, de manera que está satisfecho con las condiciones y circunstancias de este, mientras que la realización en el trabajo implica una evaluación sobre el desempeño logrado en el trabajo, lo que a su vez puede estar determinado también por la apreciación de colegas, estudiantes, padres de familia entre otros. En este sentido, según lo afirma Evans (1998, p. 12), “Both job comfort and job fulfilment are components determined by the individual’s evaluation of the diverse conditions and circumstances into which her/his job may be compartmentalised”.

Esta mirada más integradora viene a ser reforzada con la propuesta de Seco (2000), que defiende la complementariedad de teorías, de modo que si las teorías iniciales se preocupan con la definición de necesidades o valores que persigue un individuo para sentirse satisfecho en el trabajo, las teorías más procesuales buscan una explicación desde el dinamismo que implica la atención de tales necesidades, lo que implica que la satisfacción depende tanto de las características individuales como de la organización en la que se encuentra y el trabajo que desempeña.

Aprovechando las contribuciones de estos autores, Pedro (2011) logra un balance entre la atención dada a los distintos aspectos y propone entender la satisfacción profesional como:

Um estado geral positivo e emocionalmente aferido através das desejadas recompensas auferidas pelo trabalho em ambiente escolar (considerando os diferentes papéis e actividades ocupacionais desempenhadas diariamente pelos professores). Esta resulta da avaliação do nível de conforto experienciado e do contributo exercido pela profissão para a realização das necessidades individuais e que se reflecte em dedicação, envolvimento e felicidade relativamente à docência. (pp. 25-26)

Con este panorama general de posiciones y convencidos de la necesidad de asumir la complementariedad de la teorías en función de la esencia compleja que reviste la satisfacción profesional, resulta conveniente identificar cuáles son las variables que a ella se encuentran asociadas.

2.4.1.1. Dimensiones de satisfacción profesional, factores de satisfacción y de insatisfacción

Así como resultan diversas las explicaciones en torno a la satisfacción profesional, son variados los factores que generalmente se asocian a ella y que constituyen diferentes dimensiones recuperadas generalmente gracias a técnicas como el análisis factorial, aplicado en diversos estudios empíricos. Sin el ánimo de ser exhaustivos en esta revisión, veamos algunas propuestas de categorización.

De acuerdo con la propuesta de Seco (2002), que sistematiza diferentes categorías establecidas en diversos estudios desarrollados en varios países, son cuatro las grandes dimensiones relacionadas con la satisfacción profesional en la docencia: naturaleza del propio trabajo, (factores asociados generalmente a aquellos que se desprenden del proceso de

enseñanza aprendizaje), recompensas personales (se traducen en beneficios tangibles en términos de salarios y ascensos; y no tangibles como el reconocimiento social), relaciones interpersonales (corresponde a las relaciones formales e informales entre pares, colegas y jefes) y condiciones de trabajo (generalmente recogen cuatro grandes aspectos: condiciones ambientales, temporales, de exigencia y esfuerzo, y por último, condiciones sociales y organizacionales).

De la misma manera, Pedro y Peixoto (2006) proponen, gracias al análisis factorial arrojado en una investigación desarrollada con profesores portugueses, cuatro dimensiones asociadas a la satisfacción profesional: alumnos (recoge el trabajo directo con los estudiantes); sociopolítica (asociada a condiciones externas como el salario); relaciones interpersonales e institucionales (relación con los colegas y jefes) y finalmente, estabilidad y realización personal.

Anaya y Suárez (2007), por su parte, como resultado de un estudio llevado a cabo con más de 2000 profesores de educación infantil, primaria y secundaria en España, establecen cinco categorías o dimensiones fundamentales: diseño del trabajo, condiciones de vida asociadas al trabajo, realización personal, promoción y superiores, salario.

En términos generales, aunque enmarcadas en diferentes ámbitos y con alguna variedad en los factores específicos resaltados, estas propuestas coinciden en distinguir dimensiones como la labor intrínseca del proceso de enseñanza aprendizaje, las condiciones generales de trabajo y los factores sociales y políticas a ellas asociados, como parte estructural de un modelo que de cuenta de la satisfacción docente, lo que se evidencia en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Síntesis de las diferentes dimensiones asociadas a la satisfacción profesional de los profesores

Seco (2000)	Pedro y Peixoto (2006)	Anaya y Suarez (2007)
Naturaleza del propio trabajo	Alumnos	Diseño del trabajo
Deseo de un trabajo interesante y desafiante	Trabajo directo con los estudiantes	Participación en la determinación de objetivos y tareas relativas al puesto de trabajo
Actividad docente	Estudio del alumno en casa	Recursos formativos, materiales y humanos para realizar la actividad
Importancia de las relaciones con los alumnos		
Grado de autonomía percibido		
Sentido de la responsabilización y realización		
Grado de implicación y de eficacia personal en el trabajo		

Oportunidad para el desarrollo de nuevos aprendizajes		
Participación en la toma de decisiones		
Recompensas personales	Estabilidad y realización personal	Realización personal
Salario	Condiciones proporcionadas para el ejercicio de la docencia	Logro de necesidades y metas
Oportunidades de ascenso en la carrera		Reconocimiento de la calidad de las actuaciones por parte de la comunidad
Reconocimiento		Buenas relaciones con los compañeros de trabajo
		Trabajo adecuado a las habilidades y talentos
Relaciones interpersonales	Relaciones interpersonales e institucionales	Promoción y superiores
Relaciones con los colegas	Relación con los colegas y superiores	Posibilidades de una promoción justa
Relaciones con los órganos de gestión		Capacidad y equidad de los superiores
Condiciones de trabajo	Condiciones sociopolíticas	Condiciones de vida asociadas al trabajo
Condiciones generales (comodidad física, seguridad, recursos disponibles, etc)	Condiciones externas como el salario y el reconocimiento social	Facilidades espaciales y temporales que el trabajo permite
Condiciones temporales (horario de trabajo)		Servicios y condiciones de seguridad laboral
Exigencia y esfuerzo (esfuerzo físico o mental envueltos en la concretización de determinada actividad)		Salario
Condiciones sociales y organizacionales (clima de la organización, grado de participación en las decisiones, etc)		Buen salario
		Reconocimiento económico del rendimiento laboral

Justamente, en función de las dimensiones propuestas, un estudio sobre la satisfacción profesional de los profesores portugueses de 2º y 3º ciclo de enseñanza básica (Pedro, 2011), refleja que la satisfacción de los profesores se asocia a factores relacionados con la docencia y en general factores de naturaleza psico-pedagógica, mientras que los factores de no satisfacción son propios de las condiciones sociopolíticas de su trabajo, siendo además el de mayor realce la desvalorización social de la profesión docente. Estas mismas conclusiones son realizadas en el informe TALIS (OCDE, 2014) en el que se indica que un bajo porcentaje de los profesores, sienten que su profesión es valorada por la sociedad: “just over one-third

(35%) of primary teachers think that the teaching profession is valued in society” (OCDE, 2014, p. 79).

Estos resultados coinciden con otros múltiples estudios en los que se destaca que la satisfacción de los profesores se asienta en el trabajo directo con sus estudiantes y sus posibilidades de contribuir en su crecimiento personal. De acuerdo con una investigación desarrollada en cuatro países: Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda y Estados Unidos, “In all four countries satisfaction remained high on a small focused set of ‘core business’ aspects of teaching” (Dinham, Scott & Stone, 2001, p. 4), además de involucrar otros aspectos relacionados con las relaciones interpersonales con los colegas.

Los factores de insatisfacción por su parte, aunque un poco más variados en función de la situación particular de cada país, suelen estar asociados en términos generales a la falta de reconocimiento social, el acelerado ritmo del cambio, el bajo salario y el incremento en la carga laboral; es decir las condiciones de trabajo. Dicho panorama es compartido por un gran número de países, de modo que para América Latina, la tendencia suele ser la misma (A. Díaz & Inclán, 2001).

Otros hallazgos importantes, reportados en el informe TALIS (OCDE, 2014), indican que la satisfacción de los profesores con el trabajo también se encuentra afectada por la composición de los grupos, aunque en menor medida que el impacto causado por el tamaño de ellos. De modo que los docentes revelan un menor grado de insatisfacción cuando se encuentran ante grupos con estudiantes que tienen necesidades educativas o problemas de comportamiento que cuando se enfrentan con grupos muy numerosos; aunque esto sucede en menor proporción en la educación primaria que en la secundaria.

2.4.2. Las culturas colaborativas como eje de estrategias de mejoramiento de la calidad

En este inestable contexto de permanente cambio y altas exigencias son variados los desafíos que deben enfrentar los docentes en su labor y también múltiples las estrategias que pueden adoptar para hacerles frente. Probablemente, una de las más efectivas resulta ser el desarrollo continuo y, aunado a este, la consolidación de equipos de trabajo que posibiliten el intercambio de saberes y experiencias, y especialmente la interacción social con colegas con quienes comparten objetivos profesionales, pero también preocupaciones y motivaciones

relacionadas con su rol. No olvidemos que como se indicó en el apartado anterior, uno de los factores de satisfacción está asociado a la relación con los colegas y superiores.

En efecto, el trabajo colaborativo ha sido tradicionalmente exaltado como una estrategia para lidiar con las innovaciones pedagógicas y organizacionales (Lima, 2002), y de hecho como lo vimos en apartados anteriores, se constituye en un factor de calidad educativa. De ahí que muchas de las apuestas de transformación educativa orienten sus esfuerzos hacia la conformación de equipos que mediante un trabajo conjunto logren concretar las reformas y especialmente, garantizar la sostenibilidad de los procesos. Como bien lo refiere Hargreaves (1998, p. 211):

Embora a colaboraçã e a colegialidade nã sejam normalmente, elas próprias, objecto de imposições nacionais, estatais ou provinciais, o sucesso do seu desenvolvimento é considerado essencial para a concretizaçã eficaz das reformas decretadas ao nível nacional o local. Para muitos reformadores e administradores, ambas se tornaram na chave da mudançã educativa.

Además, los docentes que se envuelven en procesos colaborativos y comparten procesos de toma de decisiones se sienten más cómodos y con mayor confianza para experimentar nuevos abordajes de enseñanza, asumir nuevos desafíos y consolidar su desarrollo profesional permanente, lo que aumenta los sentimientos positivos sobre la colaboración y la satisfacción profesional y personal (Esgaio, 2011). Esta misma posición es reforzada por Nóvoa (2009) al confirmar que el trabajo en comunidades de práctica y la consecuente reflexión colectiva contribuyen ampliamente a la identidad profesional y el sentimiento de pertenencia de los docentes, lo que resulta esencial para que se apropien de los procesos de cambio y los puedan concretar en las prácticas reales.

Más aun cuando el objetivo de la transformación que se persigue es mejorar la calidad de la educación, la estrategia de cooperación se constituye en una exigencia de calidad en sí misma y al mismo tiempo en una estrategia de formación y desarrollo profesional (Gairín, 2002). De este modo, en cualquier proceso de cambio, así como la tarea de delinear la estructura organizativa o la estrategia de operación, la atención y cualificación del recurso humano y de sus actuaciones resulta vital para alcanzar las metas trazadas.

Ahora bien, para generar y consolidar estas culturas de colaboración, especialmente entre profesores, no es suficiente con garantizar que estos compartan conocimientos, valores o creencias, también son importantes los comportamientos y las prácticas. En este sentido, estas culturas deben comprenderse como “modos de açã e padrões de interaçã consistentes e

relativamente regulares que os professores interiorizam, produzem e reproduzem durante as (e em resultado das) suas experiências de trabalho” (Lima, 2002, p. 20).

Así pues, estimular un cambio cultural en el sentido de la colaboración permanente entre colegas implica que valores como el respeto, la interdependencia positiva y la confianza entre unos y otros se vean reflejados en los comportamientos y actuaciones diarias y estos sean pilares de la transformación. En este orden de ideas:

Proporcionar a nuestros estudiantes la educación de calidad que, sin duda, merecen exige que entre las personas que les educamos existan ciertos planteamientos comunes y también criterios y principios de actuación suficientemente coherentes. Esos requisitos no son posibles sin la adecuada coordinación que proporciona la colaboración mediante el trabajo en equipo. (Antúnez, 1999, p. 94)

La colaboración se asume entonces como un trabajo conjunto de diversos intervinientes sobre una base de igualdad con el fin de garantizar una ayuda mutua para alcanzar objetivos que beneficien a todos (Boavida & Ponte, 2002). Este beneficio mutuo también es resaltado por Lima (2002), que lo destaca como una característica distintiva con respecto a la cooperación en la que cada individuo puede tener objetivos y programas de acción separados y autónomos. Así pues, la colaboración supone comunión con objetivos y acciones y en consecuencia responsabilidades mutuas, lo cual implica sólidas relaciones interpersonales en que se puedan sentar bases de respeto y confianza para apoyar la toma de decisiones, más si se trata de equipos de docentes que asumen el compromiso de reflexionar sobre sus prácticas y concretar reformas educativas.

Para resaltar los aspectos fundamentales que caracterizan el trabajo colaborativo y por consiguiente la consolidación de una cultura colaborativa, recurrimos a Boavida y Ponte (2002), quienes sistematizando los aportes de diferentes autores, destacan cuatro características básicas. En primer lugar la mutualidad, lo que indica que todos tienen algo para dar y recibir en el marco del trabajo conjunto, de manera que la relación sea equilibrada; la confianza, asociada a un clima de respeto en el que haya disponibilidad para oír unos a otros y se valoricen las contribuciones y sentimientos de pertenencia al grupo; el diálogo como instrumento para confrontar ideas y lograr nuevas comprensiones; y finalmente la negociación que implica la capacidad de negociar objetivos, formas de trabajo y hasta significados.

Aunque Sánchez y López (2010) señalan la confianza como el eje de la conformación de la cultura colaborativa y que por tanto debe estar instalada en las rutinas y esquemas de acción

colectivos, a nuestro juicio tanto ella como el respeto, el compromiso, el reconocimiento y en general la interdependencia positiva, deben ser generadas y mantenidas al interior de estos procesos de trabajo en equipo que conduzcan al cambio educativo. Además, no podemos olvidar que la cultura es parte del ADN de la estructura de la organización, con lo cual se convierte en fuente no solo de acciones como también de percepciones que pueden ser potenciadoras o inhibidoras de la transformación.

No obstante ser resaltada la confianza como la piedra angular de estas culturas, algunas de las investigaciones desarrolladas en esta línea y que generalmente se enmarcan en el trabajo de los profesores con sus respectivos colegas en sus respectivas escuelas o instituciones educativas, muestran que el comportamiento que ocurre con mayor frecuencia se asocia a la escucha de los otros (mis opiniones son oídas por los otros elementos del equipo) mientras que los que ocurren con menor frecuencia se asocian a la confianza (confiamos los unos en los otros) (Pacheco, 2015).

2.5. Análisis y evaluación de la calidad de las políticas educativas

Así como se ha venido matizando el concepto de calidad con diferentes perspectivas, enfoques y factores, su análisis y evaluación ha evolucionado de forma paralela, dando lugar a diferentes aproximaciones. En esa llamada primera generación de reformas cuyo énfasis era la cobertura, la evaluación de las políticas tuvo como eje la relación entre costos y beneficios de las acciones desarrolladas; por su parte, en un segundo momento en que las reformas se orientan más a la calidad y los factores asociados, emergen otros modelos teóricos y herramientas metodológicas para abordar y explicar el progreso escolar atendiendo también a elementos de orden contextual y causal.

Finalmente en la llamada tercera generación, la calidad de los resultados sigue siendo el foco de la evaluación pero además se incluyen otros aspectos que ellos implican como por ejemplo la evaluación de los procesos educativos en el aula, el desempeño de los profesores, el trabajo de los directivos (Martinic, 2008). Esta amplitud en los objetos y objetivos de la evaluación conlleva un empoderamiento social que articule lo político con lo técnico, de modo que la evaluación “pasa a convertirse en un dispositivo técnico y político no solo para el Estado sino también para la sociedad, y constituye una herramienta que contribuye al control que los actores pueden ejercer sobre las autoridades y las políticas” (Martinic, 2008, p.18).

En coherencia con la defensa de una perspectiva multidimensional de la calidad y desde el supuesto de que ésta comporta diversos factores asociados, un proceso de análisis y evaluación de la misma, no podrá estar exento de una comprensión integradora y profunda. Sustentando en este principio, Martínez (2014) propone un “prisma” en el que se visualizan diversas dimensiones, escalas y factores a considerar en un proceso de análisis de la calidad (ver Figura 7).



Figura 7. Prisma de la calidad educativa (Martínez, 2014, p. 9)

En este modelo se ejemplifica las pruebas de la OCDE, pruebas PISA, como asociadas a la evaluación internacional de los aprendizajes de los alumnos (representadas en esta figura por el cubo azul), lo que evidencia que estas comparaciones aportan parte de la información acerca de la calidad pero no lo constituyen el todo, lo mismo que las pruebas internas nacionales; de modo que es evidente que estas estrategias deberían formar parte de una estrategia integral de mejora de calidad y ser complementarias con la evaluación de los aprendizajes en el aula, es decir articular una evaluación externa con una interna (Ruiz, 2008).

Visto así, la evaluación debe ser como tal un proceso mucho más abarcador e integrador que la sola medición, de manera que más allá de los resultados cuantitativos, pueda proporcionar información cualitativa importante para quienes toman las decisiones que afectan al sistema. No se trata, como lo apunta Aguerrondo (1993), de despreciar las mediciones sino de entender

que la información cuantitativa debe ser reinterpretada y comprendida desde un contexto más amplio que posibilite una mirada más global.

Hay muchos aspectos que podrían y hasta deberían ser incluidos en el análisis de la calidad, como por ejemplo la inclusión de los alumnos en el sistema (escolaridad, abandono, asistencia, etc), aprendizajes de los alumnos (en distintos niveles y modalidades), los docentes y la enseñanza (número de alumnos, capacitación docente, progresión en la carrera, entre otros) inversión y recursos en el sistema educativo (mejoras en infraestructura y provisión de recursos a las escuelas). En concordancia con lo señalado por Martinic (2008, p. 29): “los estándares para el desempeño escolar pueden complementarse con otros destinados para los maestros (desempeño), con la disponibilidad de libros de texto y materiales pedagógicos; o, entre otros factores, por el acceso a laboratorios de ciencias y computadores”.

Este mismo argumento es esgrimido por Ruiz (2008) para quien en los esfuerzos nacionales de evaluación de la calidad debería considerarse tanto el estudio de los recursos humanos como materiales y de las condiciones organizativas y de gestión de las instituciones escolares, así como los procesos pedagógicos desarrollados en el aula. En sus propias palabras “ el asunto de fondo es evaluar la calidad del sistema educativo, sobre todo por lo que él mismo ofrece a los alumnos y no tanto –o no solo- por los aprendizajes que ellos logran” (p. 60).

Reforzando su propuesta de “calidad integral” y en coherencia con las nuevas formas de evaluación que este concepto conlleva, Seibold (2000), propone ir más allá de los resultados como indicador de esta y asociarla a tres factores fundamentales que ejemplifica con la evaluación de una institución escolar, aunque a nuestro juicio se podrían extrapolar a los programas, políticas y el sistema en general. Estos factores son: el sociocultural, relacionado con el marco sociocultural y económico en que la institución vive y se desarrolla; el institucional-organizativo, es decir el entramado en el que se articulan los diversos procesos y finalmente, el contexto didáctico-pedagógico propiamente dicho, en pocas palabras, lo esencial del proceso formativo, las interacciones concretas.

En cualquier caso, es claro que la evaluación de la calidad no podría ser considerada como un objetivo en sí mismo, sino como un instrumento que puede brindar información, aunque en muchos casos insuficiente, para diseñar políticas y programas pertinentes. El fin de la evaluación está vinculado con la mejora de la calidad educativa, en las distintas dimensiones a ella asociada y por consiguiente, la evaluación sin importar su fundamento teórico o metodológico no puede desconocer este principio (Poggi, 2008).

Además, en un marco de evaluación de política educativa que propende a la calidad, será vital que la evaluación de impacto de esas políticas refleje una dimensión política, como lo señala Reimers (2000, p. 49):

La evaluación requiere adoptar un punto de vista. Un programa es más o menos efectivo desde la perspectiva de un grupo de interés; los beneficiarios de tales políticas deben ser una audiencia y un foco de las evaluaciones de las mismas. Algunos propósitos de la evaluación deben ser permitir el aprendizaje social, el fortalecimiento de las capacidades de las comunidades y de los gobiernos locales, y también nacionales para llevar a cabo acciones educativas que den iguales oportunidades a todos los niños.

Una vez comprendida la esencia de la calidad y las dimensiones que ella comporta, además de las exigencias impuestas a su evaluación, conviene adentrarnos en las implicaciones propias de la evaluación con el ánimo de determinar cuáles pueden ser los caminos y estrategias para establecer procesos acordes con la complejidad del objeto que nos ocupa. Una de las vías de acceso y quizá la única para la evaluación de política educativa es la valoración de los programas o reformas específicas que permiten concretarla, lo que implica un alto grado de compromiso en la realización de las tareas o acciones que esta comporta, pues como lo sostienen Termes, Bonal, Verger y Zancajo (2015) una política pública solo tendrá efecto si los agentes, tanto las personas como las instituciones en sí mismas, deciden trabajarla de forma adecuada y además si usan los recursos que poseen de la forma en que quienes diseñaron la política lo planearon en su diseño.

CAPÍTULO 3.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: DEL CONCEPTO A LOS MODELOS

CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: DEL CONCEPTO A LOS MODELOS

Este capítulo recoge elementos fundamentales entorno al concepto básico sobre el que se estructura este ejercicio investigativo, la evaluación. De este modo, se ofrece inicialmente una aproximación al concepto de evaluación, el cual se construye y deconstruye de forma constante y por tanto, no tiene una única línea de definición.

Luego, presentamos los postulados fundamentales de diferentes modelos que han logrado un importante reconocimiento por su contribución al ámbito de la evaluación educativa y que en nuestro caso, ofrecen un valioso aporte para configurar el andamiaje teórico que se convierte en referente básico para el diseño de la evaluación. Dentro de dichas apuestas, además de figurar autores tradicionales como Tyler, Scriven, Stake y Stufflebeam, hemos incluido una propuesta más reciente que se nutre de todas las anteriores y que promueve una evaluación con matices más pragmáticos y hasta técnicos, el modelo de Pérez Juste (2014).

Finalmente, y a la luz de las opciones teóricas hechas en relación con la calidad y la evaluación, abordamos una explicación sobre lo que es un programa, como nuestro objeto de valoración, y las implicaciones que tiene su evaluación en el marco de la calidad educativa.

3.1. El concepto de evaluación

A pesar de ser inherente a nuestro vivir, nuestro hacer y nuestro ser, la dificultad de trasladar a la evaluación formal esa naturalidad de los juicios que emitimos a diario, hace que esta mantenga ese halo de control heredado, seguramente, de esa concepción positivista que aún pesa tanto en la comprensión de múltiples conceptos; incluso en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

Específicamente en el ámbito educativo, a pesar de la creciente evolución del término desde sus primeras conceptualizaciones, aún hoy en día la evaluación tiene fuertes connotaciones asociadas a lo que Guba y Lincoln (1989) llamaron la primera generación de la evaluación, que se centraba en la medición, la clasificación y la aprobación; por lo cual la referencia a ella parece generar fuertes tensiones en torno a sus propósitos, funcionalidad, alcances y especialmente, las posibilidades de garantizar una aplicación efectiva y realmente

significativa; de modo que redunde en la calidad del objeto, sujeto o proceso evaluado y más allá de eso, en la cualificación del sistema educativo en general, lo que implica una toma de decisiones sustentada.

Justamente, en este escenario de debate han surgido diferentes aproximaciones tanto al concepto mismo como a sus formas de operacionalización y aplicación, mediante apuestas por diseñar modelos y metodologías apropiadas, que no se circunscriben a la evaluación de los aprendizajes, sino que amplían su foco de atención para dar cuenta de otros componentes susceptibles de valoración permanente. Al respecto, Figari (1996) refirió la posibilidad de desarrollar una evaluación a nivel microestructural, es decir de grupos de formación, a nivel mesoestructural o de instituciones educativas y a nivel macro estructural, es decir, de sistemas.

Una mirada general a la conceptualización del término en el ámbito educativo nos permite evidenciar distintos énfasis y orientaciones, permeados por intenciones específicas, toda vez que como lo afirmaron Guba y Lincoln (1989) no hay una forma correcta de definir la evaluación. Por tanto, su conceptualización está en constante construcción y reconstrucción; es decir que se resignifica en función de diferentes tiempos y contextos políticos, ideológicos y económicos entre muchos otros.

De hecho, el interés de algunos investigadores por la evolución de ésta, les ha llevado a proponer diferentes clasificaciones, bien desde una perspectiva diacrónica, de acuerdo con sus diferentes momentos de desarrollo o con enfoques más orientados a las tendencias, fundamentos y usos de la misma. En la primera perspectiva se destacan propuestas como las cuatro generaciones de la evaluación (Guba & Lincoln, 1989), o la propuesta de Madaus, Scriven y Stufflebeam (retomada por Scriven, 1988), con las diferentes edades o épocas de evaluación. En la segunda, es notoria la propuesta integradora de Alkin y Christie (2013), quienes mediante un esquema que representa el “*evaluation theory tree*”, y que debe ser visto como una figura en tercera dimensión, ubican a los diferentes teóricos según diversas ramas y raíces del árbol, de modo que la categorización se estructura desde raíces fundacionales como “social accountability, social inquiry and epistemology” y ramas interligadas como “use, methods and valuing” (ver Figura 8).

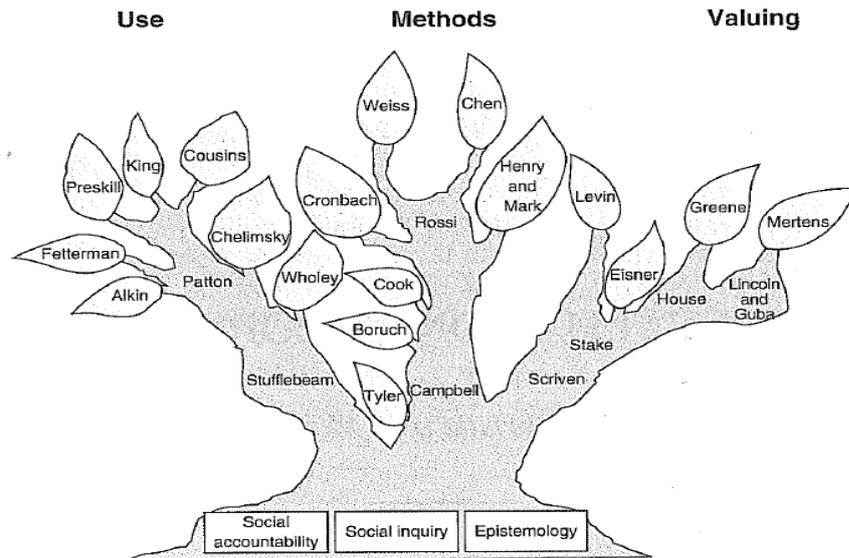


Figura 8. Evaluation Theory Tree (Alkin & Christie, 2013, p. 12)

De aquí se deriva que a pesar de los distintos matices característicos de las variadas tendencias, es posible establecer algunos puntos de encuentro que contribuyan a tener una mirada más ecléctica e integradora de estas diferentes aproximaciones al fenómeno evaluativo. En cualquier caso, lo más importante será tener claridad con respecto a los fundamentos teóricos y las opciones metodológicas que puedan entrar en diálogo con estos.

Igualmente, no se puede desconocer el carácter esencialmente político (Guba & Lincoln, 1989; L. Lima, 2011; Stake, 2013), que matiza la naturaleza del fenómeno evaluativo y que, por consiguiente, influye en la definición del mismo. “A avaliação é ela própria uma actividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e prática a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas” (Afonso, 1998, p. 32). Dado este amplio abanico de opciones, hacemos alusión solo a aquellas que se constituyen en el referente más cercano a nuestros intereses investigativos.

Para ello, apostamos por un “discernimiento pragmático” (D. Fernandes, 2010), que nos permita comprender diferentes abordajes de la evaluación para luego poder articularlos en la práctica del ejercicio evaluativo, es decir “quando a avaliação está situada num contexto em que se evidenciam as mais variadas práticas sociais, concepções, interesses, valores ou políticas por parte dos diversos intervenientes” (p. 18); en nuestro caso, en el contexto de la evaluación del PTA que como ya vimos moviliza diferentes componentes, relaciones y

presupuestos y que se inserta en un contexto socio-cultural específico que determina valores y evidencia necesidades concretas.

Iniciamos entonces con la definición de Scriven (1991) que además de envolver conceptos clave como mérito y valor, por lo cual se asocia a la rama izquierda del *evaluation theory tree* recupera los estándares como referentes fundamentales. Así las cosas, desde su perspectiva, el ejercicio de evaluación implica el establecimiento de un referencial claro para determinar el mérito o valor de algo; además, un proceso de investigación del desempeño del objeto de la evaluación con su respectivo análisis a la luz de los estándares; y finalmente, una integración o síntesis de los resultados.

En este orden de ideas, la preocupación de un ejercicio de evaluación debería ser determinar la “bondad” del evaluando, asociado generalmente al mérito y el impacto de sus efectos, que dan cuenta de su valor. Según Shadish, Cook y Leviton (1991, p. 76), “He teaches evaluator to ask ‘what must this object to do be good?’ to give program effects explicit social meaning”. No obstante, el valor del objeto va más allá del cumplimiento de determinados estándares y por tanto, el evaluador puede desarrollar otras miradas además de la estrictamente evaluativa, de modo que es posible explicar el comportamiento del evaluando, diseñarlo o rediseñarlo, advertirlo sobre algo, describirlo, entre otras (Scriven, 2013).

Tal aproximación es muy cercana a la sugerida por Guba y Lincoln (1989), también ubicados en la misma rama del árbol, quienes destacaron igualmente los conceptos de mérito y valor, y afirmaron que la evaluación permite determinar el “*merit and/ or worth*” de algo con el fin de mejorarlo y estimar su impacto. En la misma línea se encuentra la definición ofrecida por Fitzpatrick, Sanders y Worthen (2004) para quienes la evaluación es la identificación, clarificación y aplicación de criterios para determinar el valor o mérito del objeto de evaluación, en relación con estos criterios.

El mérito o valor del evaluando figuran entonces como la columna vertebral de la evaluación y por tanto como aquel elemento que debe ser develado y para lo cual es deseable valerse de unos criterios como puntos de referencia. Este se constituye en un buen punto de partida para la comprensión del proceso. No obstante, parece que esta definición se circunscribe a las implicaciones de la actividad evaluadora y no da cuenta de su utilidad, es decir lo que está más allá de la tarea en sí misma y a lo que esta puede contribuir.

Esta preocupación parece ser subsanada gracias a otras perspectivas que se enmarcan más en la rama del uso; de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1993), la evaluación es el

enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto, y está ligada a la valoración, en tanto emplea procedimientos objetivos para recoger información que se caracterice por su imparcialidad. Más específicamente, estos teóricos asumieron la evaluación como:

El proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p. 183)

En el marco de esta misma atención al uso concreto que de la evaluación pueda darse, emerge la propuesta de Patton (1996) que, asociada específicamente a la valoración de programas, la describe como una recolección sistemática de información sobre las actividades, características y resultados de un programa, para hacer juicios sobre él, mejorar su efectividad y/o tomar decisiones sobre su implementación. Más allá de ese proceso general destaca su especificidad en función de un uso determinado, con lo que acuña el término “*utilization-focused evaluation*”. Esto evidencia la naturaleza específica y situacional de este tipo de evaluación; de manera que en esta dirección no se propone un método específico que pueda ser aplicado en diferentes situaciones, sino una posibilidad de que los usuarios seleccionen el modelo, método o teoría para su situación particular.

Evidentemente este uso de los resultados de la evaluación en función de la toma de decisiones para la cualificación del evaluando se acentúa en la raíz de la rendición de cuentas o “*accountability*”, que actualmente se reconoce como una de las tendencias en la evaluación junto con el incremento en el establecimiento de estándares e indicadores que posibilitan tanto la revisión de los desempeños de diferentes agentes y organizaciones al interior del sistema, como comparaciones internacionales; en función de la formulación de política pública. El presupuesto central en “*accountability*” es que un mejoramiento sustancial exige que los agentes escolares se responsabilicen por los resultados que ellos generan (OCDE, 2013); incluso más allá de la responsabilización por los resultados, algunos autores afirman que esta debe llegar también a la responsabilización por los objetivos y los procesos (Alkin, 1972).

En esta vía de la evaluación en función de la toma de decisiones y en el marco de la evaluación de programas educativos, como contribución en lengua española, recuperamos la definición ofrecida por Pérez Juste (2014) quien sostiene que “la evaluación pedagógica es la valoración, a partir de criterios y referencias preespecificadas de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran

los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora” (p. 32). Esta perspectiva, aunque no incluida de forma explícita en el árbol, destaca elementos de orden más procedimental que teórico y se encuentra muy conectada con lo que propone Rossi (2013) al catalogar la evaluación como una investigación social aplicada, que consiste esencialmente en la aplicación de un repertorio de métodos sociales para proporcionar información confiable que pueda ayudar en el diseño de política pública, de programas y en la evaluación de la eficacia y eficiencia de políticas y programas sociales.

Volviendo a nuestra rama del valor y como contribución final en este recorrido tridimensional por las diferentes visiones de la evaluación, Stake (2006) que apuesta por una evaluación de corte más interpretativo pero que también defiende la posibilidad de combinar diferentes paradigmas. Este autor comprende la evaluación como la valoración del “evaluando”, y distingue dos formas posibles, la evaluación orientada a las mediciones (evaluación basada en estándares) mientras la otra se enfoca en la experiencia. La primera de ellas se estructura sobre el análisis de variables descriptivas y la otra sobre elementos interpretativos porque se desarrolla sobre el conocimiento y la experiencia, y las dos integran lo que el mismo autor propone como “evaluación comprensiva” como un modo de buscar y documentar la calidad de un programa mediante la combinación del conocimiento con la experiencia social.

En efecto, apunta que “ambas merecen ser incluidas en los estudios de calidad de programas, aun cuando no sean fáciles de combinar, e incluso, se contradigan entre sí” (Stake, 2006, p. 17). Esta mirada de Stake al recuperar el papel de los sujetos y sus interacciones en el ejercicio evaluativo, nos adentra más en una valoración de tipo comprensivo que no solo determine valores o méritos sino también significados y sentidos en un espacio real y con agentes concretos.

Como se hace evidente, todas las definiciones se enmarcan dentro de paradigmas y tendencias que privilegian elementos específicos de la evaluación, bien sea su finalidad como la identificación del mérito o valor del objeto; sus procedimientos, en lo que corresponde al método desde una visión de ésta como una investigación social aplicada, o su utilidad, especialmente desde el uso de los resultados para la rendición de cuentas y/o la cualificación. No obstante, esta diversidad no implica desencuentros sino posibilidad de contactos, de ahí que todas estén representadas en el mismo árbol como conjunto de opciones teóricas. “The three branches are not meant to be viewed as independent from one another but rather have been drawn to reflect a relational quality between them” (Alkin & Christie, 2013, p. 13).

En este sentido podemos asumir la evaluación como un proceso que busca determinar el mérito y sentido de un determinado objeto, tanto desde su análisis a partir de unos estándares específicos como de su comprensión desde la exploración de sus significados y sentidos, lo cual puede ser logrado mediante la combinación de métodos propios de las ciencias sociales que le garanticen validez, y cuyos resultados pueden resultar útiles en un proceso de toma de decisiones asociadas a la responsabilidad social y el mejoramiento continuo, desde una perspectiva ética.

3.2. Los modelos de evaluación

Ahora bien, en un intento por asir los componentes, procesos y productos involucrados en el ejercicio de evaluación y como una posibilidad de concretar esas apuestas teóricas esbozadas surgen diferentes modelos que en coherencia con sus fundamentos teóricos pretenden estructurarse desde focos distintos, unos más orientados a la especificación de procedimientos desde el punto de vista de los métodos, mientras otros más dirigidos al esclarecimiento de intenciones y alcances en función de la valoración como finalidad última y la toma de decisiones como posible utilidad de los resultados.

En cualquier caso, la mayor parte de dichas propuestas surgen en el marco de lo que Guba y Lincoln (1989) han llamado la tercera generación de la evaluación, caracterizada especialmente por la formulación de juicios, y en la cual según D. Fernandes (2005) se ven incrementadas las demandas para que la evaluación pueda conducir a la toma de decisiones y en esta medida trascienda la evaluación de los aprendizajes para dar paso a la valoración de otros componentes clave del sistema, tales como los profesores, padres, programas, sistemas, entre otros.

Así como en la conceptualización de la evaluación, estas diferentes miradas no implican exclusión y en cambio, demuestran un proceso de interacción en el que muchos modelos se han nutrido de los desarrollos de otros para su fortalecimiento y por tanto comparten algunos de sus principios.

3.2.1. El modelo tyleriano, evaluación basada en objetivos

El modelo Tyleriano es asumido como el primer método sistemático de evaluación educativa; fue desarrollado mientras Tyler orientó el programa “Eight Year Study”, en los años treinta y ha tenido una marcada influencia en modelos desarrollados posteriormente y en el escenario educativo en general, como por ejemplo en el trabajo desarrollado posteriormente por Bloom sobre la taxonomía de los objetivos propuesta en los años cincuenta. En primer lugar, esta propuesta permitió extender el objeto de evaluación, para hablar no solo de evaluación de aprendizajes sino además de currículos y programas y en segundo lugar, enfatizó en la comparación entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos inicialmente, información que permite tomar las respectivas decisiones.

Dado este énfasis su propuesta de evaluación fue conocida como evaluación basada en objetivos y por tanto en algunos casos se asoció con la comprobación del grado de eficacia. Incluso este modelo brindó algunas herramientas para los evaluadores que desarrollaban evaluaciones de programas formativos. Según Tyler (1986, p. 2): “Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos”.

Con este presupuesto, Tyler propone una técnica para construir un proceso de evaluación que pueda dar cuenta del alcance de los objetivos previstos en un programa. Según Stufflebeam y Shinkfield (1993), el procedimiento consiste en:

1. Establecer las metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.
4. Establecer situaciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
5. Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante en las situaciones más adecuadas.
6. Escoger o desarrollar las apropiadas medidas técnicas.
7. Recopilar los datos de trabajo (en el caso de programas educativos, deben referirse al trabajo de los estudiantes).
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento

Son destacados en este modelo algunas contribuciones pioneras en relación con la teoría de la evaluación. En primera instancia, la atención que se da a los objetivos y su necesario esclarecimiento es fundamental tanto para el diseño de los programas como para su posterior evaluación. En segundo lugar, la preocupación por la funcionalidad de los resultados para la reformulación de objetivos (Tyler, 1986). Otras ventajas se le atribuyen a este modelo, como por ejemplo que resulta de fácil comprensión y aplicación, además de su sistematicidad y funcionalidad en la producción de información relevante (Glatthorn, Boschee, Whitehead & Boschee, 2012).

No obstante, dentro de las debilidades atribuidas se resaltan aspectos relacionados con la evaluación terminal; y la falta de atención a resultados no planeados en los objetivos y que pueden resultar significativos, de igual manera fue cuestionada su tendencia a la valoración de comportamientos y desempeños observables, de forma que, en algunos casos, otros elementos como las actitudes o aquellos de más difícil concreción como la reflexión, quedaron desatendidos (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Se trata entonces de una perspectiva catalogada por algunos como “tecnicista” que concede una importancia excesiva a los resultados finales y solo atiende a los comportamientos como criterio de valoración (Hadjji, 1994).

Este mismo argumento es asumido por Perez Juste (2014) para explicar que la carencia más importante del modelo es que en el caso de que el programa no resulte eficaz, la evaluación tal como ha sido aplicada, no ofrece la información adecuada y suficiente para tomar las decisiones que permitan cualificarlo. Por lo que se hace necesario pensar en modelos que expliquen lo que sucede al interior de los procesos que conducen al logro de los objetivos, y por tanto puedan dar respuesta a preguntas como: ¿A qué se debe la alta/baja eficiencia del programa? ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades? ¿Dónde debe intervenir para su mejora?

3.2.2. El modelo de Stufflebeam, el modelo CIPP

En otro periodo que surge como respuesta a los postulados tylerianos, y en un contexto de gran expansión de la práctica evaluativa (años 60's) y por tanto de configuración de múltiples modelos, encontramos el modelo *context, input, process, product*, (CIPP), propuesto por

Stufflebeam y Shinkfield (1993) y que surge en el marco de la evaluación de proyectos de *America's Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) en 1965. En este ejercicio se comienza por aplicar el modelo tyleriano, pero luego se reveló que este resultaba inadecuado para evaluar los proyectos asignados, así que se comenzó a diseñar una nueva propuesta de evaluación que según Stufflebeam (2013. p. 257) se define como “a coherent set of conceptual, hypothetical, pragmatic, and ethical principles forming a general framework to guide the study and practice of evaluation”.

Este modelo comienza por recuperar el concepto de evaluación desde dos factores clave, por un lado la relevancia que, para la toma de decisiones, puede tener la información proporcionada, por lo cual es conocido como la evaluación orientada al cliente, y en este sentido se asocia a tendencias de *accountability*; y por otro, desde el reconocimiento de los aspectos clave que deben ser valorados en el objeto en cuestión, estos corresponden a sus metas, su planificación, su realización y su impacto, los cuales son analizados respectivamente mediante la evaluación del contexto, de la entrada, del proceso y del producto. “El criterio fundamental que debe ser tenido en cuenta incluye su valor (su respuesta a las necesidades valoradas) y su mérito (su calidad)” (Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p. 183).

Para ello, el modelo contempla diferentes tipos de decisiones: decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas; seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y la planificación de procedimientos; llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa y decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Todas estas se asocian a su vez con el objeto de cada una de las etapas de evaluación y en consecuencia con los métodos para recoger la información necesaria (ver Cuadro 4).

Cuadro 4. Modelo CIPP (Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p.194)

	Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
Objetivo	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
Método	Análisis de sistemas, inspección, revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test diagnósticos.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y de procedimiento. Búsqueda de bibliografía, visitas a programas ejemplares, grupos asesores, ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los resultados, mediante la recopilación de juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.
Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos.

El modelo puede ser aplicado tanto en la evaluación sumativa asociada a la prestación de cuentas o *accountability*, como formativa (para la toma de decisiones de cambio o mejora) y a diferentes objetos, es decir proyectos, programas, productos, instituciones, y sistemas (Stufflebeam, 2013). En los dos casos, se instituyen unos valores determinados como eje del

proceso (que dan lugar a los respectivos criterios de evaluación), y se proyectan sobre cuatro focos de evaluación asociados con un programa u otro objeto, para cuya valoración puede ser aplicado un determinado tipo de evaluación (ver Figura 9).

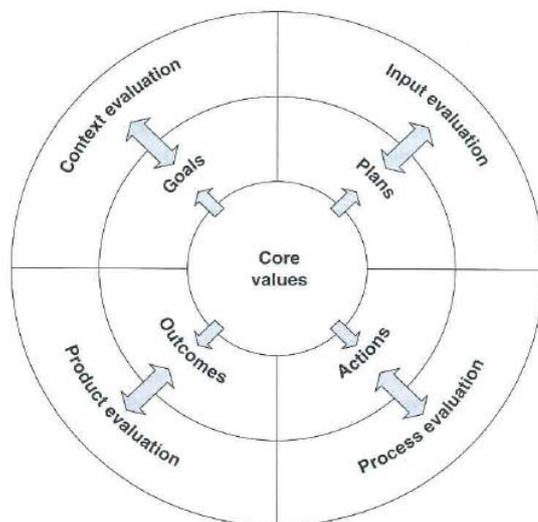


Figura 9. Principales componentes del modelo CIPP (Stufflebeam, 2013, p. 247)

Este modelo ha logrado importantes contribuciones tanto en el ámbito de la evaluación educativa, como en otros campos, porque se trata de un proceso sistemático que tiene varias ventajas: en primer lugar, posibilita una planeación en función de los objetivos de cada etapa y la información que debe ser recolectada; en segundo lugar, posibilita la acción de evaluación en cualquier momento o fase de desarrollo del evaluando, incluso un tiempo después de terminar, (la diferencia es que las decisiones serán diferentes en diversos momentos); en tercer lugar, se asocia con una visión más pragmática de la evaluación que resalta el uso práctico de los resultados.

Según Hadji (1994) el modelo resalta la importancia de la producción de información en un ejercicio evaluativo y su funcionalidad para la toma de decisiones, lo cual también es resaltado por Barreira (2009) al afirmar que este modelo remite a la dimensión pragmática e instrumental de la evaluación.

La debilidad que se resalta en este modelo es que justamente por su excesiva atención a las necesidades del cliente, podría desconocer elementos significativos que no necesariamente estarían asociados a la toma de decisiones y que podrían dar lugar a una mirada más crítica de los resultados de la evaluación. En la medida en que se focaliza en los intereses del cliente puede constituirse en una mirada poco democrática y abarcadora (Fitzpatrick et al., 2004).

Algunos autores también cuestionan la excesiva inversión que una evaluación con este modelo implica, en términos de tiempos y recursos.

Por otra parte, este modelo evidencia puntos de encuentro centrales con la propuesta de evaluación cualitativa-naturalista que propone Patton (1987) que destaca la atención que debe darse a la constante dinámica de los programas y por tanto, resalta que la principal tarea del evaluador es describir y comprender esta dinámica de los procesos que se desarrollan al interior del programa y sus efectos holísticos en los participantes, así como proveer información para el mejoramiento del mismo.

3.2.3. Modelo de Stake, la evaluación comprensiva

Otro de los modelos, ampliamente reconocidos en este ámbito fue propuesto por Stake (1975), desarrollado de forma paralela al método anterior y de hecho con interesantes coincidencias en comparación con éste, según lo apunta el mismo Stufflebeam. Su propuesta es *responsive evaluation* y dentro de esta, el modelo propuesto corresponde a “la figura de la evaluación”. No obstante, sería importante resaltar que en reflexiones posteriores, Stake (2013) afirma que no se trata tanto de un modelo o método, sino de una perspectiva o forma de ver la evaluación.

Su presupuesto fundamental es que el evaluador debe trabajar con y para los educadores, aunque la atención no solo se reduce a los educadores, sino que puede contemplar también administradores, elaboradores de currículos, entre otros. De esta manera, la preocupación del evaluador debe ser atender a las necesidades de estas múltiples audiencias y trabajar en función de la atención a sus prioridades, más que de clientes o administradores, pues a su juicio “responsive evaluation concentrates on the particular evaluand, seeing its action in its own particular context, with its own particular stakeholders” (Stake, 2013, p. 194).

En las primeras elaboraciones de su propuesta, se destaca la consideración de la descripción y el juicio de valor como actos básicos de la evaluación, y la necesidad de recopilar diferentes tipos de información: los antecedentes (referidos al historial) las transacciones de enseñanza (encuentro de los estudiantes con docentes, padres, otros estudiantes) y finalmente los resultados (lo conseguido mediante el programa y el impacto causado en las diferentes audiencias) (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

Tomando como referente estos tres conceptos se propone establecer las intenciones (lo planeado) frente a las observaciones (lo percibido); y por otro lado, las normas (convicción personal sobre lo bueno y deseable) y los juicios (lo que debe ser), todo esto no sin antes identificar la base lógica del programa (es decir sus antecedentes e intenciones filosóficas). Igualmente se exponen los conceptos de congruencia y convergencia, el primero apunta a la correlación entre lo esperado y lo observado, y en el segundo se incorporan aquellos resultados que inicialmente no fueron planeados.

Sobre la base de esta estructura sustancial, establece la estructura funcional (ver Figura 10) como una forma de evaluación reloj, que no se mueve solo en la dirección de las manecillas del reloj sino en diferentes sentidos, con el objetivo de satisfacer mejor las necesidades del consumidor. En este sentido, “many events occur simultaneously, and the evaluator returns to each event many times before the evaluation ends” (Stake, 1988, p. 297).

Después del trabajo continuado en su propuesta, presenta un modelo mucho más elaborado: “evaluación comprensiva”, que sitúa la acción del evaluador, no al final del programa, sino preferentemente después de que este ha iniciado. Además, destaca que toda evaluación es comprensiva en la medida en que está determinada por unos criterios y estándares, por la historia y la política y por los implicados en el proceso y hasta por los mismos gobernantes (Stake, 2013).

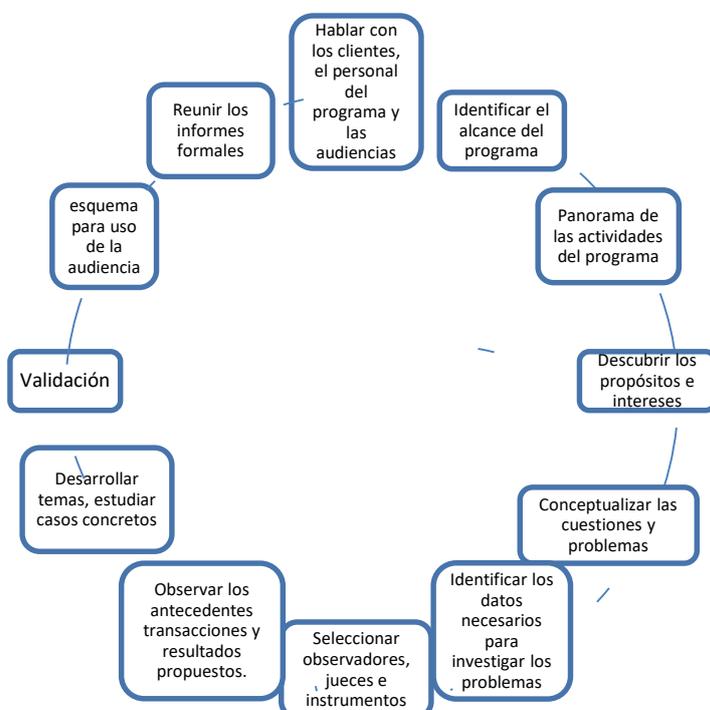


Figura 10. Estructura funcional del modelo (Stake, 1988, p. 298)

Este modelo de evaluación puede ser usado tanto durante el desarrollo del programa para su cualificación, como en la fase final cuando se requiere la comprensión de los alcances y debilidades del programa. Es decir, puede dar cuenta de una evaluación formativa y/o sumativa. Asimismo, se reconoce que existen diferentes propósitos para la evaluación y no es posible responder a todos con un ejercicio de recopilación de datos, por lo que el evaluador deberá decidir cuáles cuestiones serán prioritarias, lo que a pesar de ser reduccionista es necesario “La evaluación comprensiva se muestra especialmente atenta a episodios que, aunque no sean representativos, añaden una mayor comprensión de la complejidad del evaluando” (Stake, 2006, p. 144).

Esta evaluación comprensiva permite una reflexión más profunda e integral sobre el objeto evaluado y de hecho, posibilita un diálogo con lo que metodológicamente muchos autores designan como métodos mixtos (Stake, 2006). En cualquier caso, las actividades deben conducir al descubrimiento de las mejores y peores actividades del programa y los intereses de los implicados; siempre en el marco de la ética y la responsabilidad social, preocupación bastante marcada en el trabajo de este autor.

Dentro de las principales fortalezas de este modelo se destaca su atención a la información de orden cualitativo, su flexibilidad, la preocupación por dar cuenta de factores contextuales y su interés por involucrar a los diferentes participantes en el proceso evaluativo, para Stake existen múltiples realidades y la perspectiva de los stakeholders debe estar representada en la evaluación (Alkin & Christie, 2013); no obstante esta preocupación puede tener una doble mirada, por cuanto gracias a ella se le atribuye un excesivo subjetivismo al contemplar las posiciones de los involucrados, además de una alta inversión de tiempo y costo (Fitzpatrick et. al., 2004). Sin embargo, Stake insiste en la posibilidad de combinar ambas evaluaciones, tanto la evaluación basada en criterios como la interpretación para equilibrar las debilidades y fortalezas de estas dos posiciones que además permiten el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Finalmente, llama la atención que justamente su mayor fortaleza resulta ser el foco de mayor cuestionamiento en términos de implicaciones políticas, en la medida en que valoriza la participación de los “stakeholders” en los procesos de transformación y toma de decisión. Como lo apunta Fitzpatrick et al. (2004, p. 148) “In today’s participatory culture, these models provide a means for empowering and education stakeholders, particularly those with less access to power, to make informed choices and become involved in decision making”.

Este modelo, y en especial la evaluación comprensiva se asocia con una búsqueda de calidad en sentido holístico, de modo que esta se deduce a partir de las medias estadísticas y de la variabilidad de las mediciones, pero también de los relatores y las respuestas a las entrevistas (Stake, 2006).

3.2.4. El modelo de Scriven, evaluación libre de objetivos.

Aunque podrían ser muchos más los modelos aquí enlistados, nos parece pertinente esbozar el modelo de Scriven que comenzó a desarrollarse en 1967 y cuyas contribuciones han sido ampliamente avaladas en el ámbito de la evaluación, puesto que parte de la comprensión de la evaluación como una valoración sistemática y subraya que los evaluadores deben estar en capacidad de llegar a juicios de valor justificables, no solamente desde el alcance de determinados objetivos (evaluación libre de objetivos). De hecho, defiende la necesidad de ir más allá de manera que los evaluadores no se dejen limitar por las metas en la búsqueda de resultados (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

La evaluación libre de objetivos implica una responsabilización del evaluador sobre los resultados que realmente quiere analizar al rechazar los objetivos propios del programa como punto de partida, lo que, a su juicio, podría garantizar una mejor capacidad para evaluar los alcances y limitaciones de un programa (Alkin & Christie, 2013).

De esta manera, sus constantes críticas a los sistemas evaluativos basados en objetivos le permitieron clarificar algunos aspectos como por ejemplo la distinción entre la meta de la evaluación (juzgar el valor) frente a las funciones, es decir su uso constructivo (enseñanza, currículo, etc.) (Scriven, 1991). Justamente, en relación con esta última concepción de las funciones, aclara que existe, por un lado, la evaluación formativa realizada para ayudar a las personas a perfeccionar aquello que se está desarrollando, y por otro, la evaluación sumativa que posibilita a los administradores tomar decisiones sobre el objeto ya finalizado y pulido mediante la evaluación formativa.

Una distinción fundamental también propuesta por Scriven es la de evaluación intrínseca, que valora las cualidades y procedimientos del objeto o mediación sin dar cuenta de los efectos producidos sobre los clientes, lo que implica evaluar por ejemplo la estructura del programa, la metodología, las cualificaciones del personal, entre otros; y de otra parte, la evaluación final que no se preocupa de la naturaleza del programa, sino del efecto causado en los

clientes. Finalmente, destaca el carácter autoreferencial de la evaluación y por tanto, la necesidad de desarrollar procesos de metaevaluación (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

De acuerdo con estos presupuestos, Scriven propone un “multimodelo de evaluación”, a manera de *checklist* en función del control de una serie de indicadores asociados con múltiples dimensiones y perspectivas, además porque según lo afirma el mismo Scriven (1988, p. 256) “that is, applicable to products, proposals, personnel, plans and potentials, not just programs”. A continuación una síntesis de ellos, que retomamos del trabajo de Scriven (1988), con algunas de sus preguntas orientadoras:

1. Descripción: ¿Qué hay que evaluar? ¿Cuáles son los componentes? ¿Cuáles son sus relaciones?
2. Cliente: ¿Quién ha encargado la evaluación?
3. Antecedentes y contexto, tanto del evaluando como del evaluador
4. Recursos: ¿Cuáles son los sistemas de ayudas disponibles para el evaluando?
5. El consumidor: ¿Quién utiliza o recibe los efectos del evaluando?
6. Necesidades y valores: ¿Cuáles son las necesidades y valores de los afectados y potencialmente impactados?
7. Proceso: ¿Cuáles son las limitaciones o beneficios aplicados a la operación normal del evaluando?
8. Resultados: ¿Qué efectos ha producido el evaluando (deseados o indeseados)?
9. Posibilidad de generalización: ¿Cuáles son las posibilidades de generalizar a otras personas, lugares, tiempos, etc
10. Costes: ¿Cuáles son los costos en que se incurre?
11. Comparaciones con otras alternativas: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas con respecto a otras opciones?
12. Significado: Síntesis de todo lo anterior.
13. Recomendaciones
14. El informe
15. La metaevaluación

La aplicación de estos momentos no se realiza con una secuencia rigurosa y en cambio dependerá del tipo de evaluación a realizar (sumativa/formativa), lo importante será obtener los resultados necesarios para luego sustentar los juicios de valor emitidos por parte del evaluador. Igualmente, es necesario garantizar una visión multidimensional, por cuanto: “In

many respects, the multi-dimensionality is the most crucial logical element in evaluation, because specific evaluative conclusions are only attainable through the synthesis of a number of dimensions; some involving needs assessments or other sources of value; others referring to various types of performance” (Scriven, 1988, p. 257).

Como importantes fortalezas de la propuesta de Scriven, se destacan su distinción entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, la utilidad del “*checklist*” propuesto desde su simplicidad y pertinencia, y además el realce dado al cliente en contraste con el modelo CIPP que focaliza en los decisores. Las debilidades que se le atribuyen están relacionadas fundamentalmente con las limitaciones e implicaciones de una evaluación libre de objetivos, que a juzgar por la percepción de Stake (2006), no resulta un plan de trabajo viable para la mayoría de evaluadores.

3.2.5. La propuesta de Pérez Juste en la evaluación de programas

A pesar de no considerar esta propuesta como un modelo *stricto sensu*, y por lo tanto en el mismo tenor de las anteriores, consideramos conveniente incluirla en este marco y hacer una síntesis de ella, dada la asociación que hemos encontrado entre esta y la rama de los métodos y sus particulares contribuciones en la evaluación de los programas educativos.

Tomando como punto de partida la definición de la evaluación, ya expuesta en el apartado anterior y enfatizando que se trata de una actividad técnica de carácter instrumental que se subordina a la realidad a la que sirve, Pérez Juste (2014) propone cuatro momentos que la estructuran: la evaluación del programa en cuanto tal, la cual abarca toda la realidad del programa; la evaluación del proceso de implantación del programa; la evaluación de los resultados de aplicación del programa y finalmente la institucionalización de la evaluación del programa. Todas estas fases comportan lo que el autor llama *núcleo de la evaluación*, es decir la recolección de la información, su valoración a partir de unos criterios específicos y finalmente la toma de decisiones orientadas a la mejora. El Cuadro 5 permite visualizar una síntesis de los elementos fundamentales de su propuesta.

Cuadro 5. Propuesta de evaluación de programas educativos (Pérez Juste, 2014, p. 119-122)

Fase	Finalidad	Función	Metodología	Información a recoger	Criterios	Decisiones
I.	Establecer la calidad técnica del programa, viabilidad práctica y evaluabilidad	Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora. En ocasiones puede ser sumativa	Análisis de contenido de documentos. Estudios prospectivos. Juicio de expertos. Registros	Sobre el programa: su fundamentación, su formulación, relación con las necesidades, carencias, expectativas de los beneficiarios	Claridad Pertinencia Realismo Adecuación Suficiencia Calidad técnica del programa (coherencia, congruencia) Viabilidad Evaluabilidad	Generalmente formativas. En casos graves sumativas
II.	Facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora. Acumular información para producir mejoras en futuras ediciones del programa	Formativa. En casos extremos sumativa	Recogida de información: observación, diálogos, entrevistas, análisis de tareas. Análisis de la información: sesiones de grupo, debate	Sobre el desarrollo del programa. Sobre resultados intermedios. Sobre efectos no planeados	Cumplimiento (desfases, desajustes, flexibilidad). Coherencia institucional. Eficacia parcial. Satisfacción de los implicados	Ajustes parciales. En casos extremos, suspensión de la aplicación del programa
III	Comprobar la eficacia del programa	Fundamentalmente sumativa		Resultados en relación con los objetivos. Efectos, positivos o negativos, no planeados	Eficacia Eficiencia Efectividad Satisfacción de los destinatarios Impacto del programa en el contexto	Mantener o suprimir el programa. Mejorar el programa para una nueva edición
IV.	Ciclos sucesivos de evaluación → mejora → evaluación → mejora					

Como resulta visible, la recolección de información se convierte en un procedimiento central del proceso de manera que de ella depende la calidad de la misma; de ahí la insistencia del autor para que los instrumentos sean fiables y válidos de manera que puedan ofrecer una información útil y valiosa, lo que implica decisiones y actuaciones técnicas para lograrlo (Pérez Juste, 2014). Aún con esta condición cumplida no estará garantizada la evaluación, pues esta solo deviene de la valoración de la información a la luz de unos criterios y con referencias (que en el caso de los programas puede ser otros programas), además de los estándares establecidos o de su propia evolución.

Finalmente, y retomando la idea del carácter instrumental de la evaluación, se rescata la función de esta para la toma de decisiones, que si bien no producen un cambio inmediato

pueden contribuir a mejorar cada uno de los momentos y en este sentido consolidar el proceso evaluativo como una estrategia institucionalizada.

Dentro de las fortalezas de esta propuesta se destaca la consistencia y articulación entre los diferentes elementos propuestos así como la contribución con una serie de criterios de evaluación asociados a ellos, lo que acerca esta apuesta a la evaluación criterial promovida por Stake (2006). Además, algunos investigadores califican esta apuesta como favorecedora de la efectividad y calidad pedagógica, por cuanto integra diversos elementos de otros enfoques y además “ofrece una orientación más concreta, operativa y sistematizada para evaluar programas” (Rodríguez, 2012, p. 5). Probablemente, una de las debilidades sea el carácter ambicioso de la propuesta y en consecuencia, la alta exigencia que implicaría para el evaluador en materia de recursos y tiempos.

Una vez terminado nuestro recorrido por los diferentes modelos y propuestas, podemos concluir que cada uno de ellos contribuye de forma distinta a la comprensión y aplicación práctica del proceso evaluativo por lo que “el evaluador deberá decidir creativamente cómo sintetizar la experiencia de los distintos modelos de evaluación, con el propósito de ajustarse eficazmente a la finalidad que la evaluación tenga en cada caso” (Gobantes, 2000, p. 93). Así, se hace evidente que dada la complejidad de las realidades, es muy difícil que un solo modelo en su estado puro pueda dar cuenta de la complejidad de un programa y responder a lo que se requiere; lo que se corrobora con la reflexión de Hadji (1994, p. 150) en relación con la posibilidad articuladora de estos: “o modelo de avaliação privilegiado é, de qualquer forma, um “misto”, que articula intenções atinentes à actividade da propria avaliação (para que serve avaliar?) e às intenções respeitantes à sua prática social (para qué serve a avaliação?)”.

En efecto, este discernimiento nos permite encuadrarnos en una perspectiva ecléctica tanto desde la fundamentación teórica como del abordaje metodológico como veremos más adelante. Nos encontramos en el terreno de lo que D. Fernandes (2010, p. 23) describe como “a tentativa de desenvolver uma perspectiva mais pragmática, conjugando sobretudo metodologías, que evita submeter-se a qualquer ortodoxia epistemológica, ontológica ou metodológica. Procura-se a utilidade social das avaliações, podendo, num certo sentido, dizer-se que a *verdade* está na utilidade”.

Desde esta perspectiva, una evaluación que contribuya a la toma de decisiones debe pasar del mero reconocimiento del cumplimiento de los objetivos a una valoración de cada uno de los componentes y procesos y además debe involucrar las voces tanto de los evaluadores como de

los evaluados. Pérez Juste (2014, p. 46) al referirse a la información que se recoge durante el proceso, afirmó que:

Recorre todos y cada uno de los componentes del programa, desde las actuaciones tendentes a identificar y delimitar las carencias y necesidades de las que debe dar la debida respuesta el programa hasta los resultados alcanzados en los diversos tipos de objetivos, pasando por la formulación y diseño del programa, su implantación e implementación, sin olvidar todos y cada uno de los elementos técnicos.

Estos modelos se constituyen entonces en nuestro marco conceptual y teórico para elaborar el diseño propio y poner en marcha el plan de evaluación. De manera conjunta conforman un patrón que proporciona el marco referencial para la propuesta concreta de valoración, es decir para la concreción de componentes, relaciones y funciones en un diseño.

El modelo tyleriano nos permite identificar los propósitos del programa y atender con especial cuidado a la consecución de estos, el modelo CIPP, por su parte, nos proporciona la estructura fundamental del proceso, en lo que compete a evaluación de contexto, diseño, proceso y producto; del modelo de Stake retomamos su preocupación por involucrar la participación de las múltiples audiencias o *stakeholders*, para reconocer su percepción; además de la búsqueda y análisis de efectos inicialmente no planeados y que resultan importantes a la luz de una evaluación comprensiva. El modelo de Scriven contribuye con su concepción de la evaluación intrínseca, asociada a la esencia del objeto y la evaluación final, relacionada con su posible impacto. Finalmente, la propuesta de Pérez Juste nos brinda algunas orientaciones para determinar procesos de recolección y análisis de la información de acuerdo con diferentes momentos, instrumentos y criterios.

Se confirma así la posibilidad de aprovechar las bondades de cada uno de esos modelos que aunque pertenecientes a ramas distintas, tal como podemos observar en el *Evaluation Theory Tree*, resultan complementarios, al promover diferentes miradas del fenómeno evaluativo entre las que se puede establecer un ejercicio dialógico de integración y enriquecimiento tanto epistemológico como metodológico.

Ahora bien, una vez asumida la opción teórica, es imprescindible establecer la concepción del objeto de evaluación que nos ocupa y en este caso por tratarse de un programa, será necesario revisar sus características a la luz del referente que ilumina este ejercicio de valoración: la calidad.

3.3. La evaluación de programas desde el marco de la calidad

Tal como ha sido demostrado desde los presupuestos de la evaluación establecidos por Tyler (1986), y luego reforzado por los postulados de Scriven (1991), la evaluación educativa puede ir más allá de la valoración de los aprendizajes, y en nuestro caso, apunta a un ejercicio de valoración de una política educativa concretizada mediante un programa de transformación; lo que nos exige atender a los aspectos estructurales que caracterizan a un objeto de evaluación de esta naturaleza.

Two major conclusions can be drawn from the review of contemporary literature: (a) almost everything can be an object of evaluation, and evaluation should not be limited to the evaluation of students or school personnel; and (b) the clear identification of the evaluation object is an important part of the development of any evaluation design. (Nevo, 1986, p. 18)

Con este presupuesto, visualizar las estrategias y procedimientos para evaluar un programa que se inserta en el marco de una política de calidad, requiere una revisión de lo que es un programa como tal y lo que este implica desde su estructura y su funcionalidad como requisito básico para construir el diseño de evaluación más adecuado, lo que requiere la conjugación de un conjunto de fuentes, opciones metodológicas, juicios, e incluso creatividad (Patton, 1987).

Así pues, revisadas las generalidades de la evaluación y del concepto de calidad, resulta imprescindible acercarnos al concepto de programa y su evaluación desde la calidad, toda vez que como lo afirma M. Díaz (2000) estas definiciones evidencian la concepción epistemológica y ontológica del evaluador y por tanto determinan sus opciones metodológicas. Además, las teorías de los programas desempeñan un papel importante en la evaluación porque permiten identificar los problemas relevantes y en función de ellos, seleccionar las opciones metodológicas adecuadas a los propósitos y las dimensiones del programa (D. Fernandes, 2010).

Un programa se asocia a tres elementos fundamentales, una acción intencionada, que persigue unas determinadas finalidades e interviene en un contexto social específico para procurar la promoción educativa de las personas a las que va dirigido; además, debe estar sistemáticamente diseñado, partiendo de la definición de unos objetivos precisos y realistas, contar con recursos en cantidad y calidad ajustado a la metas, y finalmente, ser implementado según su planeación (Gobantes, 2000). Una característica adicional es resaltada por Pérez Juste (2014), al precisar que cuando un proyecto, entendido como un conjunto sistemático de

actividades, se institucionaliza se convierte en un programa como un conjunto de actuaciones sistemáticas.

Ahora bien, en estas condiciones ideales y no siempre cumplidas a cabalidad, se propone la consideración de tres aspectos clave para diseñar la evaluación del programa: el grado de complejidad (extensión geográfica, cantidad y diversidad de acciones), la impronta del contexto social, político, administrativo, económico en que se desarrolla y las características de las personas involucradas en él. En este orden de ideas, la evaluación debe atender tanto a factores internos relacionados con la lógica e implementación del programa gracias a sus actores; como a factores externos asociados con su impacto, desarrollo y futura proyección en un contexto específico. No podemos desconocer que un programa es su personal, su lugar, su pasado y su futuro (Pawson & Tilley, 1997).

En este mismo sentido, se confirma la importancia de tener una perspectiva de naturaleza holística que posibilite una visión del programa como un todo y no solamente como la suma de sus partes y en esta medida atienda a la articulación entre los componentes, los actores y los procesos. Con este presupuesto es claro que el punto de partida debe ser la descripción y comprensión de su contexto social y político.

Con dichos requerimientos fácilmente se infiere que es la evaluación la que debe adaptarse a las características contextuales del programa, de modo que se requiere del diseño más adecuado para un programa específico; en este sentido, la evaluación deberá ser flexible, lo que implica la revisión permanente de la planeación y estrategias con las que se puedan sobrepasar dificultades no esperadas inicialmente.

En efecto, el diseño de una evaluación no implica necesariamente una estructura fija y rígida que inalterable a las dinámicas propias del programa, no logré dar cuenta de su naturaleza. Como apuntan Stufflebeam y Shinkfield (1993, p. 205):

Las metas y procedimientos evaluativos deben ser esquematizados de antemano, pero también analizados, revisados, ampliados y modificados periódicamente. Fundamentalmente, este proceso debe estar guiado por un concepto justificable de los que es un evaluación solvente, por una sensibilidad a los factores del mundo real que a menudo interfieren en el trabajo evaluativo y por una comunicación continua entre los evaluadores y sus audiencias, acerca de la pertinencia y propiedad de la planificación.

Específicamente, en el marco de un programa de calidad como política educativa, la evaluación propuesta deberá atender a tres consideraciones fundamentales por un lado, asumir la complejidad e integralidad del concepto de calidad educativa, de otra parte integrar

componentes, niveles y actores y finalmente, poner la evaluación al servicio de la calidad de la educación, de modo que el uso de los resultados sean instrumentos de cualificación permanente y no de enjuiciamiento o sanción de problemas y fracasos (Murillo & Román, 2010).

Recordemos que se busca determinar el mérito del programa, en atención a su calidad “formal” y su respectivo valor, en función de su calidad “política”, lo cual comporta a su vez dimensiones asociadas a la eficiencia, la eficacia, la relevancia, la pertinencia, la sostenibilidad y todo aquello que matiza la naturaleza de la calidad en sí misma. Como lo afirma Davok (2007, p. 512): “Valor e mérito são condições necessárias para un objeto educacional exhibir qualidade, sendo efetividade e relevância condições necessárias para ele ter valor, e eficiência e eficácia condições necessárias para ele ter mérito”.

En síntesis, esta doble mirada dará lugar a criterios de orden externo, asociados al cumplimiento de objetivos, la legalidad, las demandas y necesidades de los clientes o beneficiarios y criterios de orden interno, relacionados con el funcionamiento concreto y real del programa (Gobantes, 2000). En cualquiera de los casos, los dos grupos de criterios deberán apuntar al mismo propósito “Las preguntas centrales de toda evaluación seguirán siendo: ¿cuál es la calidad del evaluando? y ¿cuáles son las principales percepciones que se tienen de su calidad?” (Stake, 2006, p. 383).

Igualmente, es importante detenernos en este punto para resaltar que dentro de esos criterios internos además de la coherencia y sistematicidad de los procesos, será importante determinar el funcionamiento de este desde la percepción de los *stakeholders*. Esta mirada al funcionamiento interno del programa concuerda plenamente con los factores que determinan la calidad de la educación y dentro de los cuales se reitera, como lo vimos anteriormente, la calidad de los docentes y el trabajo cooperativo que entre ellos se logra.

Esta visión integral, integradora y funcional de la evaluación de programas, se aproxima a la postura defendida por el Departamento Nacional de Planeación (DPN) (2012), que a su vez, retoma la propuesta de la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la calidad de los servicios en España, en la cual se sostiene que la evaluación corresponde a:

El proceso sistémico de observación, medida, análisis e interpretación, encaminado al conocimiento de una intervención pública, sea esta una norma, programa, plan o política, para alcanzar un juicio valorativo basado en evidencias, respecto de su diseño, puesta en práctica, efectos, resultados e impactos. La finalidad de la evaluación es ser útil a los tomadores de decisiones y gestores públicos y a la ciudadanía. (DNP, 2012, p. 12)

Dicho ejercicio de valoración del programa, resulta fundamental para la cualificación del mismo en la medida en que hay evidencia de que la mejora se potencia cuando estas políticas y programas tienen previsto un sistema de seguimiento y evaluación integral que produzca conocimiento relevante para los actores involucrados durante el proceso de implementación. Se trata entonces de desarrollar una evaluación que no solo persiga el control sino además que pueda producir conocimiento y en este sentido resulte realmente funcional para los actores que hacen parte del programa y que por tanto, podrán comprender la evaluación como parte de un proceso formativo.

Esta producción de información relevante pasa por el cumplimiento de unos criterios básicos, en aras de garantizar la calidad de la evaluación que se efectúa a los programas. Es evidente que cualquier proceso de esta naturaleza debe pasar por una fase de metaevaluación cuya función será “to help evaluation live up to its potential” (Fitzpatrick et al., 2004).

Como referentes de este proceso de metaevaluación, conviene tener presente las recomendaciones emitidas por el Joint Committee of Standards Evaluation (1994), en relación con los estándares para este tipo de valoración:

- **Utilidad:** Garantizar que la evaluación satisfaga las necesidades de información de los usuarios a los que se dirige.
- **Viabilidad:** Garantizar que la evaluación será realista, viable, prudente, productiva.
- **Corrección:** Garantizar que la evaluación se realice de manera legal y ética, respetando el bienestar de las personas en ella implicadas y afectadas por sus resultados.
- **Precisión:** Garantizar que la evaluación revele y transmita información adecuada sobre las características que determinan el mérito o valor del programa evaluado.

Estos principios deben iluminar de forma transversal todo el proceso de evaluación, desde el establecimiento de su finalidad, el conocimiento y reconocimiento del marco teórico propio del programa, la definición de la fundamentación teórica de la evaluación, y por último el diseño mismo que implica el establecimiento de los medios y recursos además de las dimensiones del programa que serán objeto de evaluación y específicamente los indicadores que señalan lo esencial o accidental de una cosa y que nos permiten conocerla mejor.

Una vez establecido todo el andamiaje teórico, damos paso a la presentación de las apuestas metodológicas que se articulan con este y que se adecúan a la naturaleza del programa, teniendo en cuenta su carácter único y complejo.

CAPÍTULO 4.

MARCO METODOLÓGICO: MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO: MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN

Para iniciar este capítulo describimos la problemática que dio origen a esta investigación y los objetivos que orientaron el proceso. Posteriormente, damos paso a una presentación del paradigma en que se sustentan las decisiones metodológicas de nuestro estudio, los métodos mixtos de investigación y sus aportes a este ejercicio de evaluación del PTA. En el marco de esta metodología y de acuerdo con el modelo elegido presentamos las fases de desarrollo de la investigación dentro de las cuales se hace referencia a las técnicas e instrumentos usados tanto para la recolección como para el análisis de los datos.

Fieles a los presupuestos de los métodos mixtos, acogimos técnicas de ambos paradigmas, cualitativo y cuantitativo, cuya complementariedad permitió la valoración de las diferentes fases del programa de acuerdo con la naturaleza de cada una de ellas y nuestro propósito de evaluación, así como el tipo de dato recogido.

Como parte del proceso y desde las implicaciones que la evaluación comporta, presentamos el referencial diseñado para la evaluación con sus respectivos criterios e indicadores y finalmente, las reflexiones en torno a dos temas que se consideran centrales de cualquier proceso de evaluación: la validez y las consideraciones éticas y políticas que se subscriben a él.

4.1. Problemática y objetivos de investigación

Colombia es un país con marcadas desigualdades sociales acrecentadas por factores como el crecimiento demográfico y el conflicto armado, lo que impacta de forma negativa el sistema educativo y le genera al Estado grandes desafíos en torno a la garantía de este derecho básico a toda la población. Una de las mayores evidencias de dicha problemática se asienta en la marcada diferencia existente entre la educación privada y pública. Esta última presenta bajos niveles de calidad en relación con la primera y aunque se ha logrado desarrollar algunas políticas que aumenten la cobertura, los programas de intervención en materia de calidad y sus respectivos resultados no han sido determinantes para garantizar una educación de calidad para todos.

En efecto, las cifras indican que entre el año 2002 y el año 2009 en Colombia, se dieron aumentos importantes en la tasa de cobertura bruta¹³, que creció de 90% a 105% y un aumento un poco más moderado en la tasa de cobertura neta¹⁴, que del 84%, llegó al 90% (Barrera, Maldonado & Rodríguez, 2012). En relación con la calidad, generalmente los estudios realizados, y de hecho las disposiciones normativas, la asocian a los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas nacionales, pruebas SABER, y pruebas internacionales, generalmente pruebas PISA (2009) en las que los resultados obtenidos por los estudiantes colombianos se encuentra por debajo de otros países con características socio-económicas similares en América Latina, por ejemplo Uruguay, México y Chile.

Ya en el panorama interno, según los estudios que dan cuenta del diagnóstico de la educación básica y media en el país, se resalta que “los conocimientos y competencias de los estudiantes colombianos están distribuidos de forma bastante desigual. Los estudiantes de la zona rural tienen peor desempeño que los de las zonas urbanas y los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos tienen peores desempeños que los de estratos socio económicos altos” (Barrera et al., 2012, p. 8).

Esto demuestra además que la calidad educativa no logra ser garantizada para toda la población, y por tanto está asociada a un fenómeno de inequidad; lo que resulta en una prolemática compleja y demanda la atención urgente del Estado, porque aunque la igualdad total no sea necesariamente deseable, la eliminación o atenuación de la desigualdad injusta debería ser un objetivo de la política pública (Gamboa, 2012).

Ante tal situación el Ministerio de Educación Nacional ha implementado programas que buscan fundamentalmente mejorar la cobertura. El Programa de Ampliación de Cobertura de la Educación Secundaria (PACES), implementado entre los años 1992 y 1997, otorgaba bonos a estudiantes de bajos recursos provenientes de escuelas primarias públicas para garantizar ingreso y permanencia en la educación secundaria en instituciones privadas. Su evaluación de impacto en 2002, no mostró diferencias significativas entre los que habían participado en el programa y los que no fueron seleccionados, únicamente se estableció que los beneficiarios eran más proclives a llegar a grado 8° y que habían completado 0.1 años más de escolaridad, por su menor tendencia a la repetición de grados (Angrist, Bettinger, Bloom, King & Kremer, 2002). No obstante, una de las críticas a este programa es que resultaba meramente

¹³ La tasa de cobertura bruta corresponde a la cantidad o porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo.

¹⁴ La tasa de cobertura neta corresponde a la cantidad o porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo sin contar los que están en extraedad, es decir por encima de la edad correspondiente para cada grado.

redistributivo y no alcanzaba a tocar aspectos profundos del sistema educativo, igualmente, no se reveló algún impacto en lo que a desempeños de los estudiantes corresponde.

Otra de las apuestas nacionales que vinculó no solo el MEN sino además otras instituciones estatales, fue el programa Familias en Acción, creado en el 2001 para contribuir a la salud, educación y nutrición a menores de edad provenientes de familias de extrema pobreza, y aunque se encuentran algunos resultados positivos en niños de 7 a 12 años de las zonas rurales en relación con su desarrollo integral, no hay efectos significativos en el aumento de sus aprendizajes y por tanto en los resultados de las pruebas SABER (Attanassio & Gómez, 2004).

Evidentemente, estos programas no han logrado garantizar un impacto positivo en la situación educativa del país y han atendido factores asociados a dimensiones específicas, más relacionadas con condiciones socio-económicas y generalmente de cobertura más que de calidad; además los estudios al respecto indican que “el uso de estos instrumentos ha sido tímido y otros se han abandonado aun con evaluaciones positivas” (Barrera et al., 2012, p. 31).

En estas circunstancias y después de un análisis sobre lo que han logrado algunos países para mejorar su calidad, el MEN determina que para alcanzar la calidad educativa, como garante de equidad, se debe desarrollar un programa integral para responder a las diferentes dificultades y factores intervinientes, de modo que el eje es pedagógico pero alrededor de este se articulan otros componentes.

Así, el programa Todos a Aprender es una iniciativa del gobierno nacional, basada en estudios sobre experiencias significativas exitosas alrededor del mundo, que desde diversos componentes intenta llegar a la cualificación de las prácticas de aula de los docentes, especialmente aquellos que nunca antes recibieron formación in situ, en las regiones más apartadas del país. De modo que, dada la finalidad del programa, los propósitos puestos en juego y la movilización nacional que ha provocado, se convierte en una esperanza para miles de niños del país y su dimensión sobrepasa las características de programas antes implementados a nivel nacional.

En este sentido, determinar la calidad del programa resulta una necesidad imperiosa, toda vez que dos años después de iniciar su aplicación aún no se contaba con información correspondiente a los resultados tanto esperados como no previstos. Resulta por tanto de vital importancia desarrollar un ejercicio de evaluación de este programa que pueda arrojar

resultados útiles para los tomadores de decisiones y a los beneficiarios del mismo y que suministre información válida para su cualificación permanente, a juzgar por las proyecciones que el gobierno tiene de que este programa traspase los límites temporales de un periodo de mandato y se constituya en una política educativa, pertinente, permanente y especialmente sustentable.

La necesidad de evaluar un programa de esta naturaleza se hace latente y se convierte no solo en un ejercicio profesional, sino en un compromiso ético y ciudadano, de quien ha vivido y ha sentido la realidad del país y las grandes apuestas sociales, económicas y políticas que en él se conjugan. De hecho, la evaluación debe ser inherente a cualquier programa y más cuando se esperan de él grandes impactos porque “nas suas modalidades mais desenvolvidas, a avaliação é um elemento central de qualquer programa, política ou plano de intervenção, permitindo-lhe não apenas determinar os níveis de realização dos objetivos, mas também aquilatar do conjunto de impactos que produz e os processos que conduziram a tais impactos (Capucha, 2008, p. 16).

En coherencia con la problemática identificada, la investigación tiene como objetivo evaluar el Programa de Transformación de Calidad Educativa (PTA) en el contexto colombiano, identificando su valor intrínseco o coherencia interna (en términos de estructura y desarrollo) y su valor extrínseco o coherencia externa (en función de la pertinencia con el contexto y los resultados logrados), desde el marco de la calidad educativa y mediante una evaluación multifactorial, fundamentada en los métodos mixtos de investigación, específicamente en un diseño de triangulación en su variante de modelo multinivel (Creswell & Plano, 2007).

En este sentido, los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Identificar la pertinencia y relevancia del PTA según las necesidades y problemáticas del contexto colombiano.
2. Determinar la consistencia y coherencia interna del programa en relación con su diseño.
3. Evaluar los procesos desarrollados durante la implementación del PTA, en función de su eficiencia.
4. Identificar las opiniones de los actores responsables de la gerencia, coordinación e implementación del PTA.
5. Evaluar los productos del PTA, de acuerdo con los resultados previstos y no previstos.

Así las cosas, es deseable que los resultados de esta valoración puedan ser socializados con la comunidad involucrada en el programa, de tal forma que este informe contribuya a su cualificación y permita establecer un referente para valorar los alcances, desarrollos y logros de programas formativos que se implementan como estrategias de política educativa.

Además, la mirada de un agente que tiene familiaridad con el programa, por su experiencia como formador, y conoce sus mecanismos de ejecución y control y que ahora, con una mirada de agente externo, puede emitir un juicio sobre él, puede resultar valiosa para evidenciar debilidades y fortalezas en relación con los diferentes elementos puestos en juego para el diseño y desarrollo de la estrategia. Como lo apuntaron Osuna y Márquez (2002, p. 17):

Frente a la objetividad e independencia de la evaluación externa, la evaluación interna presenta como ventajas la mayor familiarización con el programa y por tanto un mayor conocimiento de sus mecanismos de gestión y ejecución. De ahí que lo más recomendable sea la creación de equipos de evaluación mixto, formados por personal ajeno al programa y por algunos responsables de su gestión y ejecución.

Esta misma idea es desarrollada por Fitzpatrick et al. (2004) al afirmar que la debilidad que el evaluador externo puede tener en relación con la familiaridad con el programa y con sus agentes se puede compensar mediante un trabajo con un evaluador interno que ofrezca la información contextual necesaria; de tal manera que de la combinación de ambas perspectivas serán muchas las ventajas que podemos extraer.

4.2. Los Métodos Mixtos de Investigación (MMI): Aportes para la evaluación multifactorial del PTA

Un ejercicio de evaluación de un programa formativo, especialmente uno de la complejidad del aquí expuesto requiere poner en juego un conjunto de perspectivas, técnicas e instrumentos tanto en la recolección de datos como en el análisis de ellos. En efecto, Pérez Juste (2014, p. 47) al referirse a la evaluación de programas educativos, asegura que:

Dada la complejidad de los programas, con su correspondencia en los planteamientos evaluativos, mantengo la conveniencia de respetar, hasta donde las posibilidades lo permitan, el *principio de la complementariedad metodológica*, que no hace sino reconocer la necesidad de acudir a metodologías, fuentes de información y técnicas de

recogida y análisis de datos diferentes en función de su naturaleza y de los objetivos de cada caso.

Dadas las posibilidades que nos ofrecen los métodos mixtos de investigación para aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas en un solo estudio y analizar de manera profunda un fenómeno, dando respuesta a interrogantes de orden cuantitativo en términos de resultados concretos del programa, como de orden cualitativo en relación con la pertinencia con el contexto y la coherencia de su diseño, hemos optado por enmarcar esta investigación en la tercera opción metodológica llamada Métodos Mixtos de Investigación, lo que resulta coherente con las apuestas de algunos investigadores que asocian esta metodología a la evaluación educativa (Fitzpatrick et al., 2004; Greene, 2013; Patton, 1987).

El nacimiento de este nuevo paradigma se documenta durante los últimos años del siglo XX y la primera década del siglo XXI y justamente, dada su corta edad, se constituye en una propuesta en pleno proceso de construcción y consolidación, en el que se entrecruzan las conceptualizaciones y caracterizaciones de diferentes autores, que se mueven en las difusas fronteras entre lo epistemológico y lo metodológico (S. Díaz, 2014).

Para investigadores como Tashakkori y Teddlie (2003), se trata del tercer movimiento metodológico y por lo tanto los *Mixed Methods Research* (MMR) tienen el mismo estatus que la investigación cualitativa y cuantitativa, y se desarrollan de manera simultánea: “These three methodological “movements” continue to evolve simultaneously throughout the social and behavioral sciences. While one may be more in ascendance for some period of time, all three methodological orientations are practiced concurrently” (p. 5).

De otra parte, Creswell y Plano (2007, p. 5) orientaron su definición en relación con el diseño mismo y sus implicaciones metodológicas; es decir, el plan de acción que posibilita la combinación de técnicas propias de ambos métodos para la recolección y análisis de datos; por lo que afirmaron que:

Mixed methods research is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis of data and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases in the research process. As a method, it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches in combination provides a better understanding of research problems than either approach alone.

En esta misma tendencia, se encuentra la definición de Onwuegbuzie y Johnson (2004), que aun considerando los MMR como el “tercer paradigma en investigación educativa”, focalizaron su argumentación desde una mirada más metodológica que filosófica: “Mixed methods research is formally defined here as the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study” (p. 17). Incluso estos autores ubicaron los métodos de investigación como parte de un continuum en el que en una línea de dos extremos (cualitativo y cuantitativo), los métodos mixtos se localizan en la parte media y pueden tender, más o menos, hacia lo cualitativo o cuantitativo.

A nuestro juicio, esta mirada resulta muy apropiada por cuanto permite evidenciar que es posible combinar de forma equilibrada las fortalezas que ofrecen las dos opciones, sin desconocer las particularidades de cada una de ellas. En el terreno educativo, especialmente en la evaluación educativa, la balanza podría inclinarse más hacia lo cuantitativo, en un marco de evaluación tyleriana, si la preocupación fundamental es garantizar correspondencia entre objetivos previstos y resultados conseguidos (evaluación de eficacia); pero si la orientación está dada hacia la comprensión de los procesos y progresos, y la determinación del impacto de algunos factores externos que pueden influir en el desarrollo del evaluando, es decir de corte más comprensivo, la tendencia podría ser hacia lo cualitativo.

Para el caso que nos ocupa, las dos miradas tienen especial relevancia por cuanto el objetivo es la valoración tanto de los logros alcanzados como de los múltiples aspectos de orden cualitativo asociados al contexto, la estructura y desarrollo del programa, así como sus posibilidades de sostenibilidad. En síntesis, aceptamos la invitación de Johnson (retomado por Figueredo, 2015), para quien asumir esta posición implica, en el marco de un pluralismo dialéctico, escuchar y pensar críticamente las perspectivas de diferentes paradigmas, teorías y *stakeholders*, integrar esas ideas de los diferentes paradigmas y sistemas de valores que se actualizan en una investigación o programa de evaluación y por último, refinar las conclusiones desde las condiciones que implica la aplicación de estas múltiples perspectivas.

En una mirada mucho más específica, es decir la que apunta a la concreción del modelo metodológico general en un diseño particular, tanto las características del fenómeno a estudiar como la necesidad de dar cuenta de él de manera multidimensional son determinantes para optar por un diseño u otro, “de triangulación, incrustado, explicativo o exploratorio” es la tipología propuesta por Creswell y Plano (2007). Tashakkori y Teddlie (2006), por su parte, han propuesto otra tipología (diseños simultáneos, secuenciales, de transformación o

totalmente integrados) no sin antes recordar que el establecimiento de esta taxonomía es fundamental por varias razones: en primer lugar, para que los investigadores puedan tener un punto de referencia para orientar sus estudios; en segundo lugar, para establecer un lenguaje común en el campo y ofrecer una estructura determinada y finalmente, por su valor como herramienta pedagógica.

No entramos en detalle en la explicación de cada una de las categorías presentadas, y en cambio destacamos que en función de la evaluación educativa, el diseño dependerá del propósito de la misma y de la selección del modelo de evaluación, de forma que podemos recuperar información cualitativa y cuantitativa para luego triangularla (diseño de triangulación), lo cual resulta pertinente en este caso.

Específicamente, en el plano del diseño de investigación, y siguiendo la clasificación propuesta por Creswell y Plano (2007), la opción que concuerda con los propósitos del estudio es el diseño de triangulación (ver Figura 11), dado que este tiene como intención obtener datos diferentes pero complementarios en el mismo tópico, de manera que los dos paradigmas son igualmente importantes para direccionar el propósito del estudio. Además, este diseño tiene la ventaja de que los datos pueden ser recolectados y analizados de forma independiente usando técnicas tradicionales asociadas con cada tipo de datos.

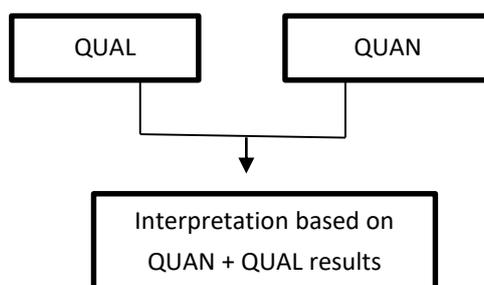


Figura 11. Diseño de triangulación (Creswell & Plano, 2007, p. 63)

En el marco de este diseño, la variante más adecuada, resulta ser el diseño llamado *multinivel model* en el que “different methods (quantitative and qualitative) are used to address different levels within a system. The findings from each level are merged together into one overall interpretation” (Creswell & Plano, 2007, p. 65). De acuerdo con la estructura de nuestro

modelo teórico de evaluación, estos diferentes niveles del sistema corresponderán a distintas fases del proceso. La representación de esta variable se puede visualizar en la Figura 12.

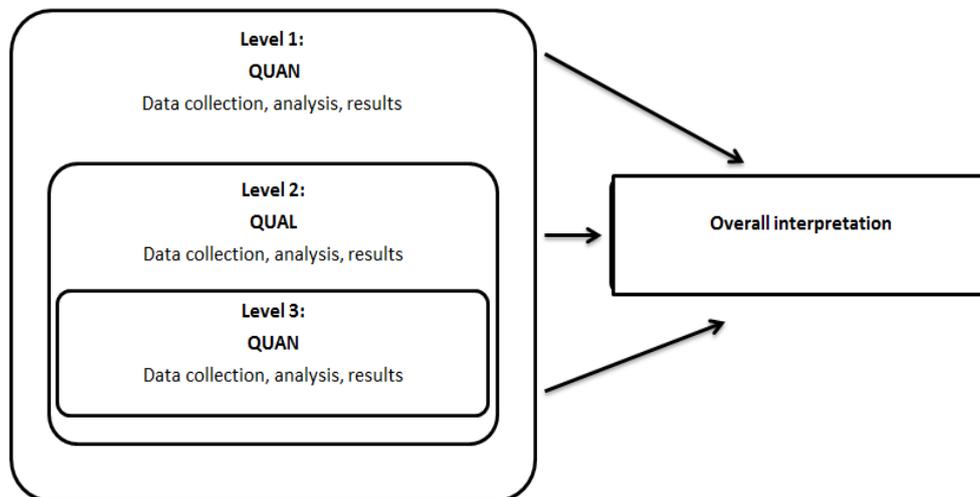


Figura 12. Diseño de Triangulación: Modelo Multinivel (Creswell & Plano, 2007, p. 64)

Este diseño concuerda con el planteamiento de Pérez Juste (2014) en el que reafirma su adhesión al uso de diferentes técnicas. En sus propias palabras:

Es por ello que nos manifestamos decididamente defensores del principio de *complementariedad metodológica*, una complementariedad que puede ser en ocasiones sucesiva (los enfoques cualitativos como sugeridores de planteamientos o teorías que puedan ser sometidos a validación empírica con metodologías cuantitativas, o viceversa) y, en otras, *simultánea*, como puede ser el caso de las *investigaciones evaluativas*, donde la evaluación de programas puede encontrar aportaciones riquísimas de la metodología cualitativa para la apreciación de los procesos mientras resulta especialmente adecuada la cuantitativa para evaluar los productos o resultados. (p. 295)

En este mismo marco, Cook y Reichardt (2005) hacen alusión a la necesidad de que una evaluación de un programa comporte tres elementos básicos: comprobación (describir el contexto y la población del estudio y determinar el grado en que se ha desarrollado el tratamiento o programa), explicación causal (descubrir o confirmar el proceso mediante el cual el tratamiento alcanzó el efecto logrado) y finalmente, la evaluación de impacto (medición del efecto del programa). Para este procedimiento sugieren una combinación “flexible y adaptativa” de diferentes métodos:

Aunque no de un modo inevitable, puede suceder a menudo, que la comprobación sea realizada con mayor eficacia conforme a un modelo cualitativo, que la valoración del impacto se realice con mayor precisión mediante métodos cuantitativos y que la explicación causal se obtenga de mejor manera a través del empleo conjunto de métodos cuantitativos y cualitativos. (p. 44)

En cualquier caso, insistimos en que la selección de estas opciones metodológicas se desprende, como es natural, de los propósitos de la evaluación y la naturaleza del programa; y específicamente las etapas e instrumentos se correlacionan con el referencial construido, como veremos en el siguiente apartado. Además, no podemos desconocer que estas apuestas procedimentales también se ven permeadas por condiciones realistas en términos de recursos, tiempos y viabilidad práctica de la evaluación.

Tal como hemos sostenido, la metodología se ha estructurado en función de las diferentes fases de la evaluación, que se han determinado sobre la base del modelo CIPP (Stufflebem, 1993) y el modelo de Pérez Juste (2014) y cada una de ellas implica tanto unos objetivos específicos como unos procedimientos adecuados para alcanzarlos; a continuación una explicación de las implicaciones de cada una de estas fases.

4.3. Evaluación de contexto y de diseño

La evaluación de contexto es la primera etapa, en ella el propósito fue establecer cuáles eran las necesidades del contexto colombiano en relación con una educación de calidad y en esta medida, identificar si las apuestas y propósitos previstos por el programa resultaban pertinentes para responder a estas necesidades identificadas. Para conseguir dicho propósito y teniendo en cuenta que las metodologías pueden variar en cuanto al abordaje, los objetivos y los métodos o técnicas utilizadas (Capucha, 2008), consideramos que en función de nuestro objetivo y la naturaleza de la información requerida, lo más adecuado era la realización de un análisis documental. De ahí que esta primera fase, se enmarque en una perspectiva de corte cualitativo y contribuya a la identificación del marco social en el que surge el programa en cuestión.

Enseguida encontramos la evaluación del diseño, fase en la cual se buscó determinar la coherencia interna del programa vista desde su diseño. La propuesta en este punto fue valorar el grado de articulación entre los diferentes componentes del programa, los documentos generados, los materiales didácticos ofrecidos a las instituciones educativas y finalmente,

instrumentos específicos diseñados con diversos fines, tales como las pruebas diagnósticas¹⁵ y los guiones de formación¹⁶. Así, en esta fase también recurrimos a un análisis documental que nos permitiera identificar las fortalezas y oportunidades de cualificación del programa, no solo en su adecuación a las demandas reales, sino además en lo que corresponde a su consistencia interna.

4.3.1. Técnicas y procedimientos

Dados los objetivos de las diferentes fases de evaluación y la naturaleza de cada una de ellas, fue imprescindible utilizar distintas técnicas e instrumentos que posibilitaran la recolección y análisis de los datos de modo que, dentro de la metodología cualitativa usamos técnicas como el análisis documental.

Para las dos primeras fases de evaluación, de contexto y de diseño, se llevó a cabo un análisis documental, que de acuerdo con Sousa (citado en S. Fernandes, 2010, p. 116) puede entenderse como “procedimiento indirecto de pesquisa reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis, sobre determinado tema em documentação existente”. Este procedimiento nos permitió acceder a información de orden contextual y normativa gracias a la cual logramos caracterizar las necesidades educativas en un contexto latinoamericano y nacional; así como describir los fundamentos, estrategias y procesos vinculados al diseño del programa.

En primer lugar, asociado al análisis de las necesidades del contexto, se seleccionaron documentos oficiales y académicos que ofrecieran una caracterización sobre la situación educativa en el país en relación con la calidad y que además no tuvieran más de cinco años de publicación. Los primeros, corresponden a documentos como los informes del ICFES que presentan los resultados de las pruebas nacionales de evaluación (pruebas SABER) con su respectivo análisis, y documentos producidos y divulgados por el propio Ministerio de

¹⁵ Las pruebas diagnósticas son un instrumento diseñado para identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes de cada grado, en matemáticas y lenguaje, al inicio del proceso. La sistematización de resultados permite establecer hipótesis sobre las posibles dificultades de los estudiantes y sugerir estrategias para que el docente, mediante el uso del material didáctico, pueda contribuir a la superación de estas.

¹⁶ Los guiones de formación son instrumentos contruidos por el equipo de formadores para orientar los procesos formativos, de tal forma que se cuenta con un referente común para la capacitación de los docentes, independientemente de sus contextos regionales específicos.

Educación o entidades nacionales veedoras como la Contraloría General de la Nación¹⁷. En cuanto a los documentos académicos, se trata de informes y artículos elaborados por investigadores que están adscritos a universidades o entidades acreditadas en la realización de estudios sobre el tema en cuestión, tales como la Universidad del Rosario.

En segundo lugar y con el ánimo de tener una perspectiva más general que no quedara reducida al contexto interno, se hizo lo propio para determinar el panorama internacional, especialmente latinoamericano. De modo que se procedió al análisis de documentos respaldados por instituciones internacionales como la UNESCO y la OCDE, y textos elaborados por investigadores y académicos de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación en Latinoamérica.

Para la segunda fase, análisis de diseño, los textos seleccionados correspondieron exclusivamente a los documentos fundacionales del programa, guías y protocolos que explican los procedimientos, material educativo adoptado para ser entregado a los estudiantes del programa, entre otros documentos que permiten evidenciar las apuestas que se han hecho desde la fase de diseño. Esta técnica ha sido aprobada en el ámbito de la evaluación de programas sobre la base de que con ella es posible encontrar documentos que avalan la realización de acciones sistemáticas que evidencian determinados diseños y por tanto, permiten identificar la calidad inicial de las propuestas (Pérez Juste, 2014).

4.4. Evaluación del proceso

La tercera etapa corresponde a la evaluación del proceso. Establecer los alcances y limitaciones del proceso desarrollado fue el objetivo de esta fase, de manera que con el ánimo de conocer la mirada de los diferentes agentes involucrados y así acoger la propuesta de Stake (2006) en relación con la evaluación comprensiva, se procedió a identificar la percepción de la gerencia, los coordinadores, formadores, tutores y profesores sobre el desarrollo del programa; y fueron ellos los seleccionados porque son quienes conforman los diferentes eslabones de la estrategia operativa del programa y por tanto, se constituyen en responsables de su implementación, al mismo tiempo que resultan ser beneficiarios de la misma.

¹⁷ Es el máximo organismo de control fiscal del Estado Colombiano, por tanto tiene a su cargo el control y vigilancia de la gestión de la administración o particulares que manejen fondos o bienes de la Nación.

En consecuencia, consideramos imperativa su participación en este proceso de evaluación; en efecto, según Pérez Juste (2014, p. 392) “entre las fuentes productoras de información para la evaluación programas educativos ninguna más utilizada que los destinatarios de los programas. Y entre los diferentes tipos de información solicitada, pocos tan frecuentes como las opiniones, percepciones y valoraciones de tales destinatarios”.

4.4.1. Participantes en la vertiente cuantitativa

El cuestionario, que se presentará en el apartado de instrumentos, fue enviado a la población en su totalidad, y por tanto no se estableció una muestra probabilística para dar cuenta de criterios de representatividad, una vez que con la aplicación del cuestionario on-line pretendíamos llegar a todos los participantes del programa en sus diferentes roles y regiones del país, un total de 100 formadores, 3000 tutores y 70.000 profesores.

Recibimos las respuestas de 274 participantes entre formadores, tutores y profesores, distribuidos de la siguiente forma: 19 formadores, que constituyen el 6.9% de la muestra; 208 tutores, que corresponden al 75.9% de la muestra y 47 profesores, que representan el 17.2% de la muestra. Cabe recordar que todos los sujetos tienen como profesión base la docencia, pero dentro del programa cumplen diferentes roles en función de la estrategia operativa prevista para la llegada a las instituciones educativas.

En relación con el sexo de los participantes tenemos que 107 son de sexo masculino, es decir el 39.1%; 165 son de sexo femenino (60.2%) y 2 personas seleccionaron la opción otro (0.7%).

Con respecto al área de formación de los sujetos, encontramos que 83 (30%) se inscriben en el área de matemáticas, 116 (42%) en la de lenguaje y finalmente, 75 (27.4%) se ubican en otras áreas, por ejemplo las ingenierías, la formación en básica primaria, los idiomas, entre otras.

La formación profesional de los encuestados es otro de los factores relevantes de modo que encontramos que 100 participantes, es decir el 36.5% de la muestra, tienen una formación de pregrado o licenciatura; 111 (40.5%) han cursado una especialización; 57 (20.8%) estudiaron una maestría y finalmente, 6 personas (2.2%) tienen el nivel educativo de doctorado, dentro de éstos el mayor número (5 personas) corresponde al grupo de formadores.

De acuerdo con la dinámica particular del programa en el que no todos se han vinculado en el mismo momento, se constata que el tiempo de vinculación al programa varía bastante, aunque un alto porcentaje corresponde a aquellos sujetos que han estado en el programa por más de un año, de modo que 49 (17.9%) participantes han trabajado en el programa entre 1 y 12 meses; 151 (55.1%) han estado en el programa entre 13 y 24 meses, y finalmente 74 (27%) participantes se encuentran vinculados hace más de dos años.

Por último y ya que se trata de un programa nacional que goza de algunas particularidades en las distintas regiones del país o entidades territoriales, por lo que se desde el 2012 se estableció una división por zonas que agrupan diferentes departamentos; encontramos los participantes distribuidos como se muestra en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Distribución de los participantes según las zonas establecidas en la estrategia de regionalización del programa

Zonas	Regiones /Departamentos ¹⁸	N	%
1	Córdoba, Guajira, Eje Cafetero y Chocó	66	24.1
2	Cesar, Atlántico, Magdalena y Sucre	37	13.5
3	Tolima, Huila, Antioquia, Santander y Norte de Santander.	109	39.8
4	Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Putumayo	39	14.2
5	Orinoquía, Amazonas, Cundinamarca y Boyacá	20	7.3

4.4.2. Protocolo de recolección de datos cuantitativos

Para analizar los datos correspondientes a la tercera fase de la investigación, es decir la evaluación del proceso, empleamos un cuestionario que suele ser de los instrumentos más utilizados por su capacidad para llegar a un gran número de personas, como era nuestra intención.

El cuestionario se define como un conjunto de preguntas en relación con una o más variables que serán medidas (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). De esta forma, cuenta con un conjunto de preguntas cerradas, es decir que tienen prefijadas las opciones de respuesta o abiertas para que el encuestado ofrezca la información que se espera obtener, y que resultan especialmente útiles cuando nuestro objetivo es conocer su opinión. En efecto: “se o objetivo é, por exemplo, medir atitudes, opiniões percepções e valores, então o tipo de instrumento a

¹⁸ Colombia se divide política y administrativamente en 33 departamentos que son gobernados desde sus respectivas ciudades capitales. La regionalización en el programa se realizó agrupando varios departamentos y en ocasiones zonas, como el llamado eje cafetero que agrupa los departamentos de Risaralda, Quindío y Caldas; la Orinoquía que agrupa los departamentos de Arauca, Casanare, Guaviare, Meta y Vichada, la región de la Amazonas en la que se encuentran los departamentos de Caquetá, Guanía, Vaupés.

utilizar será, preferencialmente, o cuestionario de tipo escala ou inventario” (Coutinho, 2011, p. 109). En este caso, se construyó un instrumento esencialmente con preguntas cerradas correspondientes a diferentes escalas de valoración y solo cuatro preguntas abiertas para dar cabida a las contribuciones adicionales de los participantes (ver Anexo II).

El cuestionario se estructuró en 8 partes, cada una de las cuales responde a un objetivo específico en términos de información solicitada, la primera estaba destinada a los datos de identificación de los participantes, la dos siguientes fueron elaboradas intencionalmente para la investigación (escala de verificación y de evaluación del programa), las otras corresponden a tres escalas ya aplicadas en otras investigaciones (cuestionario de colaboración, satisfacción con el rol desempeñado y satisfacción con la profesión), y que fueron adaptadas con el cuidado de probar en este nuevo contexto la fiabilidad del instrumento en función de la especificidad de la muestra (Almeida & Freire, 2008; Magalhães, 2014). Las dos últimas partes corresponden a preguntas abiertas asociadas a las sugerencias de los participantes para la cualificación del programa y la utilidad de la evaluación propuesta. El Cuadro 7 muestra la conformación de este instrumento.

Cuadro 7. Estructura del cuestionario enviado a formadores, tutores y profesores del PTA

Parte	Objetivo	No. de preguntas	Escala de Valoración	Ejemplo de las preguntas
I.Datos Generales	Caracterizar los participantes	5	No aplica	Tiempo de vinculación al programa
II.Lista de Verificación	Indagar sobre documentos y acciones desarrolladas en el programa y relacionadas con el contexto, el diseño, los procesos y los resultados.	28	Si En Parte No	Hubo criterios claros para su selección como formador, tutor o profesor en el PTA
III. Evaluación del PTA	Conocer la opinión de los participantes sobre aspectos asociados a cada una de las etapas: contexto, diseño, proceso, producto/resultados.	27	Likert: <i>Totalmente en desacuerdo</i> <i>En desacuerdo</i> <i>Ni en desacuerdo ni en desacuerdo</i> <i>De acuerdo</i> <i>Totalmente de acuerdo</i>	Los contenidos y estrategias de formación propuesta son relevantes y tienen valor formativo
IV. Cuestionario de culturas colaborativas	Caracterizar los comportamientos colaborativos que existen entre pares	8	Likert: <i>Raramente</i> <i>A veces</i> <i>Frecuentemente</i> <i>Casi siempre</i>	Confiamos los unos en los otros

V. Satisfacción con el rol desempeñado (Parte A)	Identificar el grado de satisfacción de los participantes con el rol. Esta primera parte de la escala es aplicada a todos los participantes.	5	Likert: <i>Totalmente en desacuerdo</i> <i>En desacuerdo</i> <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> <i>De acuerdo</i> <i>Totalmente de acuerdo</i>	Me gusta mi rol dentro del PTA
VI. Satisfacción con la profesión (Parte B)	Determinar la satisfacción de los participantes con la profesión. Esta segunda parte de la escala es aplicada solo a tutores y profesores.	25	Likert: <i>No me satisface</i> <i>Me satisface poco</i> <i>Me satisface bastante</i> <i>Me satisface plenamente</i>	Retos que existen en la profesión
VII. Comentarios y Sugerencias	Conocer la opinión de los participantes sobre algún aspecto importante no abordado en el cuestionario.	2	Pregunta abierta	Escriba alguna observación, situación, comentario que considere que puede contribuir a la evaluación del programa
VIII. Utilidad de la evaluación	Conocer cómo puede contribuir la evaluación al trabajo de los participantes	2	Pregunta abierta	¿Qué utilidad podrían tener para usted como formador/tutor o profesor los resultados de esta investigación?

Con el objetivo de explicar de forma precisa la estructura de cada instrumento, presentamos a continuación una descripción más detallada de cada una de las escalas utilizadas para recoger la información de los participantes.

4.4.2.1. Lista de verificación de actividades y procedimientos del PTA

Dadas las características específicas del programa, esta escala buscaba recuperar información factual que permitiera identificar cuáles fueron los procedimientos y actividades desarrolladas en el programa en cada una de sus fases: contexto, diseño, proceso y producto, de modo que la información solicitada fue de carácter puramente descriptivo. Según Creswell (2012), se trata de un tipo de escala nominal que permite tener respuestas sobre los rasgos o características de determinadas categorías.

Así las cosas, se trató de determinar si una determinada actividad o proceso se desarrolló o no, dejando una alternativa para casos parciales como “*en parte*”. Aunque éstas pueden ser innumerables, a la luz de la complejidad y extensión del programa, gracias al conocimiento del PTA y sus dinámicas específicas, se trató de recoger aquellas más relevantes dentro de cada etapa, evitando de este modo que fueran insuficientes o demasiado minuciosas.

De esta forma, se construyó un listado con 28 ítems, en el que además de guardar una proporción entre los ítems asociados a las diferentes fases (siete por cada fase), se trató de reducir al máximo el componente de subjetividad para garantizar que la información correspondiera a datos factuales y no opiniones o valoraciones, como corresponde a la segunda escala. Además, se cuidó con especial cuidado el uso del lenguaje de tal modo que fuera fácilmente comprensible tanto para formadores como para tutores y profesores sin dar lugar a ambigüedades que pudieran influir en las respuestas ofrecidas por cada grupo de participantes.

4.4.2.2. Escala Multidimensional de Evaluación de la Calidad del PTA (EMEC-PTA)

Con el referente de la lista de verificación y en función no solo de indicar si aconteció o no un determinado hecho, sino de conocer la valoración que sobre el programa hace el sujeto participante del PTA, se construyó una escala de Likert con 27 ítems, asociados igualmente a cada una de las fases (contexto, diseño, proceso, producto) y a la luz de los criterios de calidad. La evaluación se estableció en un rango de 1 a 5 en la que ofrecemos un conjunto de respuestas desde la menos favorable (*totalmente en desacuerdo*) hasta la más favorable (*totalmente de acuerdo*).

Para esta escala además de los cuidados básicos en la formulación de preguntas, como la claridad y precisión, se cuidó especialmente la neutralidad e imparcialidad, de tal forma que la pregunta no sugiriera una posible respuesta considerada como adecuada o esperada, puesto que la información por la que se indaga es de carácter netamente valorativo.

4.4.2.3. Escala de culturas colaborativas

La escala seleccionada corresponde a una traducción y adaptación de una escala aplicada en el contexto portugués que a su vez deriva de la original Collaborative Behavior Scale Shortener (CBSS). Esta última es una versión reducida de la conocida Collaborative Behavior Scale (CBS) propuesta por Stichler (1992), propia del ámbito de la salud.

En efecto, la escala se tradujo del instrumento aplicado en el estudio de Pacheco (2015), que buscaba hacer una caracterización de comportamientos colaborativos existentes entre los profesores en su relación de trabajo con colegas y miembros de otros niveles jerárquicos como los miembros de la coordinación y/o dirección de las escuelas; y que contó con una muestra conformada por 134 docentes de diferentes ciclos, pertenecientes a un agrupamiento de escuelas de la zona de Coimbra este. En esta validación, dicha escala reportó un alfa de Cronbach de .955.

El instrumento original está constituido por 8 ítems estructurados mediante una escala de Likert para medir, en un rango de 1 a 4 (*raramente, a veces, frecuentemente, casi siempre*) la frecuencia con que acontecen comportamientos característicos de las culturas colaborativas. Este número par de opciones de respuesta, permite además evitar la llamada “tendencia central” de seleccionar, en casos de duda, la opción intermedia.

En este orden de ideas, dada la constatación de esta posibilidad de extender la escala de culturas colaborativas a diferentes contextos o ámbitos de práctica profesional y la adecuación a interrelaciones entre diferentes niveles jerárquicos en el contexto educativo, verificamos que este instrumento resultaba funcional para identificar las relaciones establecidas entre los diferentes eslabones de la cadena de formación en la estrategia operativa del PTA (formadores, tutores y profesores), lo que además nos permitió identificar un aspecto central que era objetivo del programa y a su vez garante de su buen funcionamiento interno: las culturas colaborativas.

4.4.2.4. Escala de satisfacción con la profesión y el rol

Esta corresponde a una escala traducida y adaptada de una parte del instrumento propuesto por Pedro y Peixoto (2006) para identificar la satisfacción profesional de los profesores de

cinco escuelas de la región de Vale do Tejo. Posteriormente, esta misma escala fue aplicada en un estudio más amplio (Pedro, 2007) desarrollado con 114 profesores en diferentes distritos de Portugal. El instrumento original está compuesto por cinco partes, de las cuales solo dos de ellas fueron utilizadas en la presente investigación (Parte A y Parte B), dado que nuestro interés era conocer aspectos generales asociados a la satisfacción docente y no dar cuenta de un estudio detallado de esta. En lo que corresponde a los índices de confiabilidad reportados en esta validación en el contexto portugués encontramos valores de $\alpha=.67$, para la Parte A, y de $\alpha=.82$, para la Parte B.

La primera de ellas (parte A) tiene 4 ítems que indagan por la satisfacción con la profesión; algunos de ellos fueron adaptados para recuperar información relacionada con la satisfacción en cuanto al rol desempeñado en el PTA (p.e., me gusta mi rol dentro del PTA), además los tres primeros son positivos (p.e., me gusta mi profesión) y los dos restantes son negativos (p.e., si fuera posible, cambiaría de profesión). Las opciones de respuesta aparecen con formato tipo Likert y van desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (4).

La segunda parte, (Parte B) en su forma original, estaba compuesta por 25 ítems, asociados a factores que contribuyen para la satisfacción docente, de los cuales fueron retomados de manera literal 23 de ellos, fue adaptado 1 para ajustarlo a las condiciones específicas del contexto colombiano (condiciones de seguridad en el trabajo) y adicionado 1 que consideramos fundamental, ya que se asocia con el desarrollo profesional docente (participación en programas de formación). En este sentido, se verifica la posibilidad de validar la versión española y establecer correlaciones con las demás escalas del cuestionario en el marco de una evaluación desde la calidad integral y asociada a sus diferentes factores.

La escala de respuesta en esta Parte B es de tipo Likert, tiene 5 opciones que van desde *no me satisface* (1) hasta *me satisface plenamente* (5). Cabe anotar además que esta escala fue aplicada solamente al grupo de docentes tutores y profesores (n=255), y se excluyó al grupo de formadores dado que ellos en su mayoría son docentes de tercer ciclo, es decir de formación universitaria y por tanto, sus condiciones de trabajo son diferentes a las de los otros dos grupos.

4.4.2.5. Valoración general del programa y propuestas de cambio (Preguntas abiertas)

Para complementar las preguntas estructuradas formuladas en las escalas anteriores se consideró importante proponer preguntas abiertas de manera que pudiéramos recuperar información completamente libre y no previsible y dar oportunidad a los participantes para manifestar opiniones que no fuesen contempladas en las preguntas cerradas. De hecho esto nos permitió comprender el programa tal como es visto por el participante sin escalas predeterminadas.

Por tratarse de análisis de información de naturaleza cualitativa, la tarea del evaluador consiste en proveer un cuadro de referencia gracias al cual las personas puedan responder de forma tal que sus respuestas representen de forma precisa y adecuada su punto de vista sobre el programa (Patton, 1987), y específicamente en lo que al instrumento de recolección de datos corresponde, las preguntas abiertas integradas en el cuestionario representan la forma más elemental de datos cualitativos. De acuerdo con Patton (1987, p. 11) “Yet even at this simple, elementary level of measurement, the feelings revealed in the open-ended comments of a single teacher illustrate the power and depth of qualitative data”.

Para ello, se formularon cuatro interrogantes, los dos primeros relacionados con la valoración del programa y las posibles modificaciones para su cualificación y los otros dos para conocer los posibles aportes del proceso de evaluación al programa y específicamente a la labor como profesor, tutor o formador. Dentro de las ventajas de este tipo de preguntas, figura que pueden dar más información, muchas veces más rica y detallada y a veces inesperada (Hill & Hill, 2012; Magalhães, 2014), lo cual resultó altamente significativo para conocer la percepción de los participantes.

4.4.3. Procedimientos metodológicos y técnicas de análisis de datos cuantitativos

Para el diseño del cuestionario desarrollamos diferentes pasos asociados a lo que Morgado (2012), denomina “validez aparente”, lo que implica un primer momento en que se elabora una lista de los principales aspectos a considerar según los objetivos de la investigación, un segundo momento de construcción de la primera versión con las preguntas determinadas a partir de la revisión bibliográfica, el problema y los objetivos, luego la consideración de especialistas en el área de conocimiento en que inscribe el estudio, para garantizar que el

instrumento abarca los aspectos relevantes y que permite obtener información pertinente y adecuada y finalmente un reajuste del cuestionario en función de las orientaciones proporcionadas por los jueces.

Así esta construcción implicó un trabajo riguroso de construcción, reconstrucción y revisión, que llevó a cinco versiones diferentes del instrumento, en la primera de ellas el cuestionario tenía un total de 64 preguntas y no había una distinción entre los ítems correspondientes a lo factual y aquellos asociados a la evaluación, por lo que luego de la revisión cuidadosa, según orientaciones de los especialistas, se optó por separar estos ítems para construir así dos escalas y determinar, por un lado, el efectivo desarrollo de las actividades y por otro, la opinión o evaluación de ellas por parte de los participantes.

Una vez separadas estas escalas y ya con una segunda versión de 66 preguntas, se procedió nuevamente a la revisión detallada de cada ítem y se detectó que no había equilibrio entre el número de preguntas asociadas a cada fase de la evaluación (contexto, diseño, proceso, producto), esta necesidad de ajuste dio origen a una tercera versión del cuestionario, la cual contó con 75 preguntas; posteriormente se realizó una nueva revisión y se vio la necesidad de involucrar otros ítems para evaluar aspectos que aún no habían sido considerados, lo que generó una cuarta versión, que una vez ajustada dio lugar a la versión final. Para leer y dar la opinión sobre la claridad y comprensión del cuestionario, tal como lo proponen Hill y Hill (2012), fue enviado a una formadora que no participó luego en la aplicación final y que sugirió pequeños ajustes.

Lograda esta versión definitiva, se envió a la gerencia y la coordinación de gestión del programa para su respectiva revisión y aprobación. Todo este procedimiento, de alguna forma nos permitía garantizar la validez del contenido; toda vez que no era prudente hacer un estudio piloto porque tendríamos que seleccionar una muestra de la población del programa, que luego no podría participar en el estudio principal.

Este cuestionario, una vez recibida la respectiva aprobación del MEN, se envió *online*, teniendo en cuenta la cantidad de población y su alto grado de dispersión en todo el territorio nacional, para ser respondido por formadores, tutores y profesores, mediante la misma estrategia en cadena. El instrumento fue enviado, en el mes de diciembre de 2013, por los coordinadores directamente al correo electrónico de los formadores, quienes lo hicieron llegar a los tutores y estos a su vez lo remitieron a sus profesores acompañados; desde la fecha de envío del cuestionario, hasta la fecha de cierre de las respuestas en el mes de abril del 2014 se

dispuso de una dirección de correo para resolver las inquietudes de los participantes respecto a la investigación o alguna duda relacionada con las preguntas del cuestionario.

De acuerdo con Díaz de Rada (2012) la encuesta por internet se caracteriza por su rapidez y la posibilidad de tener respuestas de mayor calidad, dada la posibilidad de introducir elementos audiovisuales que contribuyen a la explicación de la pregunta, además genera menos costos en la investigación. Igualmente, con esta forma de aplicación es posible acceder a una amplia área geográfica, que en nuestro caso corresponde al país entero. No obstante, como contrapartida se encuentra la menor tasa de respuesta, puesto que generalmente requiere un perfil de encuestados más joven y con mayor nivel educativo. En cualquier caso, dada esta posible baja de retorno se decidió enviar este cuestionario a todo el equipo de formadores (100 tutores (3.000) y por lo menos, un profesor acompañado de cada IE (3.000).

De igual forma, en la introducción del instrumento así como en el mensaje que acompañó su envío, y gracias a las preguntas abiertas, se intentó mostrar a los interrogados que estos cuestionamientos podrían ser significativos para ellos y para contribuir a la cualificación del programa. Así, como lo indican Fitzpatrick et al. (2004, p. 237): “It is, therefore, important that the evaluator collect information in ways that are meaningful to the stakeholder. Rather than focus on the evaluation, the evaluator can begin with the stakeholder’s area of expertise – their knowledge of the program, their experience with it, and their concerns about it”. Justamente, muchos de estos aspectos son recogidos tanto en las escalas presentadas como en las preguntas abiertas que dieron espacio para la contribución más extensa de los participantes.

Otras de las sugerencias que acogimos para la construcción de nuestro cuestionario fue la de recurrir a un número reducido de preguntas, de manera que se garantizara que las preguntas seleccionadas son las que permiten recoger las informaciones pretendidas. Es un presupuesto básico que un cuestionario más corto, puede tener mejor aceptación en quien lo responde (Instituto para a Qualidade na Formação, 2006).

En lo que corresponde al análisis de los datos cuantitativos, la información recogida a través de los distintos instrumentos y procedimientos fue traducida a valores numéricos, y se procedió a su tratamiento a través de la estadística descriptiva e inferencial, tanto para el análisis de la información recuperada mediante el cuestionario, como para los resultados obtenidos del análisis de los diferentes resultados de las instituciones educativas en las pruebas SABER. Igualmente, se utilizó un software de apoyo que para este caso fue el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versión 2.0 para windows).

4.4.4. Participantes en la vertiente cualitativa

Las entrevistas, por su parte, fueron realizadas con la gerencia y el equipo de coordinación del programa, que constituyen los primeros eslabones de la cadena; por tanto, fue aplicada a la gerente del PTA, cuatro coordinadoras regionales (regiones 1, 3, 4 y 5)¹⁹ y dos coordinadoras de componente (componente de gestión y componente de formación). Todas las participantes son de género femenino. La caracterización de estos participantes se muestra en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Caracterización de los participantes que respondieron la entrevista (gerente y coordinadores del PTA)

Entrevistado	Perfil de formación	Tiempo de vinculación al PTA
Gerente (GER)	Profesional en gobierno y relaciones internacionales. Especialista en evaluación social de proyectos. Magster en gestión de políticas públicas	6 meses
Coordinadora Componente de Formación Situada (CCF)	Licenciada en Pedagogía Master en didáctica de la matemática	38 meses
Coordinadora Componente de Gestión (CCG)	Licenciada en Biología Master en Ciencias Biológicas Master en Educación	24 meses
Coordinadora regional zona 1 (CR1)	Economista Master en Economía	12 meses
Coordinadora regional zona 3 (CR3)	Psicóloga Master en Educación	12 meses
Coordinadora regional zona 4 (CR4)	Psicóloga Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Master en Dirección, Evaluación y Calidad de instituciones de formación	12 meses
Coordinadora regional zona 5 (CR5)	Economista Master en Economía	12 meses

¹⁹ La figura de coordinación regional no estaba establecida en el diseño original del programa, esta fue creada a la luz de las necesidades identificadas para agrupar diferentes regiones y gestionar con las Secretarías de Educación las condiciones para el adecuado funcionamiento de la estrategia de llegada a las instituciones. Por esta razón, las coordinadoras regionales se vinculan al programa solo en el mes de enero del año 2013.

4.4.5. Protocolo de recolección de datos cualitativos

La entrevista, técnica asociada más al plano cualitativo, nos permite establecer una interacción mayor con el interlocutor, de tal modo que podemos obtener información detallada sobre el tema que nos interesa. En palabras de Bogdan y Biklen (1994, p. 134): “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Habida cuenta de la importancia de las fuentes de información a las que podemos acceder a través de este instrumento, los sujetos a entrevistar deben ser seleccionados de modo estratégico. Como lo sugieren Amado y Ferreira (2013, p. 214): “debe tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida cotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar”. Y en lo que corresponde al tema de las entrevistas, la orientación es que para la valoración de un programa hay que preguntar a los gerentes y los profesionales, no solamente sobre aquello que funciona bien sino, sobre lo que está ocurriendo. “Tienen que proporcionarnos descripciones del programa. Necesitamos conocer la percepción de las necesidades, los objetivos, los procesos, los contextos, los problemas y los logros conseguidos” (Stake, 2006, p. 170-171).

Teniendo en cuenta estos presupuestos, en nuestro caso hemos optado por aplicar este instrumento de recolección de datos al gerente y los respectivos coordinadores del programa, con el fin de conocer de primera mano la percepción de quienes intervienen de manera directa en la planificación, evaluación y toma de decisiones que afectan el desarrollo del programa.

En tal sentido, y sobre la base de la heterogeneidad de las experiencias de los diferentes actores, en términos de tiempo de trabajo en el programa y las especificidades de sus funciones (gerencia, coordinación de componente, coordinación de región), se aplicó una entrevista semiestructurada o guiada (Lichtman, 2009), de tal manera que a pesar de contar con un formato o guión (Ver Anexo III), este se adaptó a la interacción específica con cada entrevistado.

La elaboración de este guión debe basarse en diferentes fuentes como la experiencia profesional, el conocimiento adquirido en esa área, contactos informales con personas pertenecientes al universo que se desea explorar (Amado & Ferreira, 2013); de modo que en

nuestro caso el conocimiento del programa, la experiencia de nuestra vinculación a él durante los años 2012 y 2013 y el permanente contacto con los coordinadores, fueron un insumo fundamental para el diseño de guión y la orientación de la entrevista. Específicamente para la evaluación de programas, Pérez Juste (2014) destaca que en el caso de la entrevista no estructurada es necesario tener un buen manejo del arte de entrevistar y especialmente conocer con suficiente profundidad el programa y sus diversos elementos componentes.

Así las cosas, se diseñó un guión, a partir de bloques temáticos asociados a las diferentes fases de valoración del programa, es decir la valoración del contexto, el diseño, el proceso y el producto (ver Cuadro 9). Dicha estructura permitió orientar las preguntas y relaciones en el momento de la entrevista y establecer un ejercicio de interacción con los responsables del programa; como lo apuntan Amado y Ferreira (2013) la construcción de este instrumento debe partir de la preocupación por no hacer de él un cuestionario, sino un referencial organizado para obtener el máximo de información con el mínimo de preguntas.

Cuadro 9. Estructura de la entrevista semi-estructurada aplicada a gerente y coordinadores del programa

Bloques	Temas	Objetivos	Ejemplos de preguntas orientadoras
I	Legitimación de la entrevista	Legitimar la entrevista y explicar los objetivos	¿Tiene alguna duda que quiera aclarar sobre la investigación?
II	Perfil del profesional y vinculación al programa	Caracterizar la persona entrevistada y determinar su rol dentro del programa	¿Cuáles son sus funciones como gerente/coordinador del PTA?
III	Valoración del programa en relación con el contexto	Identificar la percepción y valoración del entrevistado sobre la pertinencia del programa y/o el componente que coordina, en el contexto colombiano	¿Qué importancia cree que tiene este programa en el contexto colombiano?
IV	Valoración del diseño del programa	Establecer la percepción y valoración del entrevistado en relación con el diseño del programa y/o específicamente del componente que lidera	¿Cuál es el objetivo del componente que usted coordina?
V	Valoración del proceso desarrollado en el programa	Identificar la percepción y valoración del entrevistado en relación con el desarrollo del programa y/o del componente que coordina.	¿Cómo se desarrolla la estrategia de este componente?
VI	Valoración del producto del programa	Identificar la percepción y valoración del entrevistado en relación con los resultados del programa	¿Cuáles son los resultados obtenidos hasta el momento en el PTA?
VII	Cierre de la entrevista	Compartir observaciones finales y agradecer la participación en la investigación.	¿Le gustaría adicionar alguna información que considere pertinente para esta evaluación?

4.4.6. Procedimientos metodológicos y técnicas de análisis de datos cualitativos

Fueron realizadas en total siete entrevistas, una de ellas a la gerente del programa, 2 a las coordinadoras del componente de formación situada y el componente de gestión respectivamente y 4 a coordinadoras regionales. Cabe resaltar que en el momento en que se llevaron a cabo estas entrevistas, el programa no contaba con la coordinadora del componente pedagógico y se estaba planeando una fusión entre este componente y el de formación situada. La coordinación del componente de condiciones básicas tampoco estaba disponible. No obstante, se obtuvo además, la percepción del equipo de coordinadoras de región, un nuevo rol establecido en el programa desde el 2013 para gestionar mejor los procesos en las diferentes regiones en las que se implementó el programa.

Todas las entrevistas fueron realizadas en la sede principal del Ministerio de Educación, en horario acordado con la respectiva persona entrevistada y la duración promedio fue de 25 minutos, la de mayor duración fue de 38.48 minutos y la de menor de 16 minutos. Después del proceso de transcripción cada una de ellas fue enviada al respectivo entrevistado para su respectiva revisión y aprobación. Cabe anotar que para este procedimiento se solicitó previamente la autorización de la gerencia del programa.

Para el análisis de los datos se aplicó el análisis de contenido corresponde a una de las técnicas de análisis más usadas en investigación cualitativa, dada su posibilidad de ser aplicada a materiales de diverso tipo, incluidos los registros de carácter audiovisual, así como a las transcripciones hechas de las entrevistas. Según Robert y Bouillaguet (1997) se entiende como “una técnica que possibilita o examina metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis á leitura imediata” (citados por Amado, Costa & Crusóe, 2013, p. 304). En este mismo sentido, Flores (1994) define esta técnica como “conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con el problema de investigación” (citado por Pérez Juste, 2014, p. 484).

En efecto, el uso de esta técnica nos permitió por un lado, identificar el significado relevante de los segmentos discursivos recuperados en la transcripción de las entrevistas hechas al equipo coordinador del PTA y de esta manera asociarlos a los indicadores establecidos en nuestro marco referencial; y por otro lado, analizar las respuestas dadas por los formadores, tutores y profesores a las preguntas abiertas presentadas en los cuestionarios con el fin de

profundizar en algunos aspectos evaluados cuantitativamente y además incorporar aquellos que eventualmente no fueron incluidos en las diferentes preguntas cerradas. Así esta técnica resulta doblemente útil en la medida en que no logrando anticipar todas las categorías que pueden asumir las expresiones de los cuestionados, recurrimos a preguntas abiertas que fueron luego sujetas a análisis de contenido (Vala, 2014).

En este último caso, cabe mencionar que a pesar de integrar una explicación de orden cuantitativo, dada la cantidad de datos, el fin último fue la realización de un análisis comprensivo que no implica la “definição de uma imensidade de sujeitos estatisticamente ‘representativos’, mas sim uma pequena dimensão de sujeitos ‘socialmente significativos’ reportando-os à diversidade das culturas, opiniões, expectativas e à unidade do género humano” (Guerra, 2014).

Mas allá de eso, por tratarse de un ejercicio de valoración, cuya finalidad era determinar los atributos que son asociados a los diferentes objetos, no formulamos hipótesis previas para ser corroboradas con los resultados hallados, en este sentido asumimos que se trató de un proceso más de corte inductivo en el que el análisis no se guía por hipótesis sino por preguntas, temas y patrones de búsqueda (Patton, 1987). En nuestro caso la atención se centró en la forma como la fuente evalúa los objetos identificados en el mensaje, es decir lo que es evaluado y cómo (Amado, Costa & Crusóe, 2013), de ahí que la categorización implicara un proceso mixto, es decir que las unidades no solo fueron codificadas en función de las categorías previamente establecidas en nuestro referencial, sino además en función de nuevas categorías surgidas durante el proceso de análisis; es el caso de la categoría “oportunidades de mejora” que permitió recoger todas las observaciones asociadas a la cualificación del programa y que inicialmente no estaban asociadas a ninguno de los indicadores previamente determinados.

Con el objetivo de desentrañar concepciones, es decir “captar la verdadera estrutura de significado escondida por detrás desses dados” (Lima, 2013, p. 8), además de develar opiniones y especialmente valoraciones de los sujetos que fueron entrevistados y en coherencia con la estructura misma de la entrevista, en vez de asumir como unidades de registro las palabras o frases, correspondientes a unidades de corte más lingüístico; adoptamos los temas, entendidos como unidades de corte semántico y que generalmente se utilizan como unidad de registro para estudiar motivaciones, opiniones, actitudes, valores, creencias, etc. (Bardin, 2008). En nuestro caso, atendiendo al contexto específico podríamos decir que estas nos brindan también información de orden pragmático, con lo que recuperamos factores asociados a las condiciones de producción de los enunciados.

Seguimos entonces los presupuestos básicos de la estructura teórica propuesta por Krippendorff (1990), para guiar el procedimiento tanto en su prescripción teórica como en sus orientaciones metodológicas en relación con la interpretación de los datos de acuerdo con su contexto de enunciación y la inferencia como tarea central, además de la validez como criterio base.

Estos presupuestos se concretan en tres preguntas fundamentales, propuestas por Vala (2014), y que orientaron nuestro análisis fueron: ¿Con qué frecuencia ocurren determinados objetos?, a la que dimos respuesta mediante la determinación de la asociación entre los segmentos o unidades de registro y los indicadores para determinar el análisis de frecuencias; ¿Cuáles son las características o atributos que son asociados a los diferentes objetos? para lo cual procedimos al análisis inferencial que nos permitió identificar el sentido de esas unidades asociadas a los diferentes indicadores; y finalmente ¿Cuál es la asociación o disociación entre los objetos? que implicó un análisis del significado de la valoración efectuada en función de las condiciones de producción y el contexto de enunciación.

Con estos principios explicitados damos paso a la explicación detallada del procedimiento desarrollado. Inicialmente se realizó la transcripción de las entrevistas, lo que nos permitió tener varias lecturas minuciosas del material; luego pasamos al recorte de unidades y su respectiva categorización tanto de las preguntas abiertas del cuestionario como de las entrevistas transcritas, para lo cual insistimos en que si bien fue determinante el sistema de categorías previas determinadas en nuestro referencial, fueron después incorporadas otras categorías. En efecto, la categorización corresponde a la clasificación de los elementos constitutivos de un conjunto según los criterios previamente definidos (Bardin, 2008).

Posteriormente, identificamos la frecuencia de ocurrencia de determinadas unidades asociadas a las categorías e indicadores, enseguida inferimos los significados asociados a esas unidades y finalmente, en función de esos significados establecimos relaciones entre las diferentes categorías y recuperamos su sentido en función del contexto y el respectivo enunciador, teniendo en cuenta que estábamos frente a discursos proferidos por representantes de diferentes roles dentro del programa. Para diferenciar dichos participantes, en el caso de los cuestionarios utilizamos un sistema de codificación conformado por la inicial del rol (Formador=F, tutor=T, profesor=P) y el número de cuestionario (1 a 274), por ejemplo: F4 para indicar que se trata de un formador y que corresponde al cuestionario número 4; para el caso de los discursos extraídos de la transcripción, utilizamos los códigos que aparecen en la tabla de caracterización de los participantes en la entrevista en el Cuadro 8, antes presentado.

Toda esta tarea estuvo siempre soportada por el uso de software específico que permitió un procedimiento flexible de categorización. Se trata del programa MAXQDA 12, que nos permitió encontrar patrones dentro del sistema de categorías y establecer relaciones entre los datos, además de tablas y figuras que posibilitaran la síntesis de la información.

En términos generales y en correspondencia con los principios de codificación del análisis de contenido, podemos confirmar que se desarrolló un análisis mixto, de modo que las categorías determinadas para el análisis de las entrevistas y las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario son las mismas establecidas en el referencial presentado en la metodología, por lo tanto se trata de categorías a priori. Posteriormente, dada la diversidad de contribuciones encontradas en estos textos y la importancia de dar cuenta de ellos en la evaluación, consideramos pertinente el surgimiento de categorías a posteriori. Estas nuevas categorías se pueden visualizar en el Cuadro 10.

Cuadro 10. Categorías surgidas a posteriori en el análisis de contenido de las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario y las entrevistas.

Categorías	Criterios /Subcategorías	Indicadores		
Oportunidades de Mejora	Articulación con otros agentes educativos	Mayor articulación con la SED Participación de los padres de familia		
	Sistema de gestión del conocimiento, información y socialización.	Tareas burocráticas (trámites y formatos) Creación y consolidación de un sistema de gestión del conocimiento Consolidación de un sistema de información		
	Recurso Humano	Estimulos y reconocimiento para los actores Revisión de roles y funciones		
	Articulación con Políticas Nacionales		Articulación con etnoeducación ²⁰ Articulación con evaluación docente PTA como política de estado Ampliación de cobertura	
		Factores Externos	Dinámicas propias de la gestión pública	
			Factores Internos	Dificultades de orden público
II Fase del Programa²¹	Desafíos	Búsqueda de la excelencia Cobertura Desafíos de la nueva administración Cualificación de la estrategia operativa Cualificación de recursos y materiales Consolidación de estrategia de salida		
		Evaluación Multifactorial	Sugerencias	Percepción de diferentes actores Análisis de la estructura del programa Comparación con otros programas Consideración de diferentes variables y etapas

²⁰La Constitución Política del País de Colombia reconoce al país como pluriétnico y multicultural por lo cual se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Decreto 804 de 1995).

²¹ Reestructuración y desafíos para el cuatrenio 2015 - 2018.

4.5. Evaluación de resultados cuantitativos y cualitativos

La evaluación de los resultados correspondió a la última fase de valoración y en ella pretendimos identificar el grado de alcance de los objetivos propuestos, así como reconocer otros resultados logrados y que no fueron explicitados en la carta fundacional del programa. Dado que el principal objetivo de este programa se ha fijado especialmente en términos cuantitativos y está asociado a la adquisición de determinadas competencias (áreas de lengua y matemáticas), recurrimos a los resultados mostrados por las pruebas censales nacionales para su valoración, los cuales se constituyen en un indicador de éxito del programa. No obstante, para ser coherentes con los postulados hasta aquí presentados y no reducir la valoración de resultados al análisis de eficacia, también hicimos la revisión de otro tipo de resultados alcanzados que se asocian no solamente con aprendizajes de los estudiantes sino además con mejoramiento en las prácticas de los docentes y experiencias significativas.

4.5.1. Análisis de resultados de evaluaciones nacionales (pruebas SABER) y pruebas internacionales

En lo que corresponde al análisis cuantitativo, analizamos los resultados conseguidos por las 400 instituciones pioneras en el programa en las pruebas SABER desde el año 2009 (para el caso de grado quinto de primaria) o 2012 (para el caso de grado tercero de primaria) hasta el año 2014, lo que se convierte en un punto de referencia para determinar el impacto del programa en el aprendizaje de los estudiantes. Para el caso de resultados no cuantificables como los anteriores, pero igualmente importantes, aprovechamos la información recopilada en las entrevistas y cuestionarios que también dan cuenta de resultados no esperados y hacen parte del impacto del PTA asociado a múltiples factores. Además recuperamos casos de éxito desarrollados en el marco del programa.

En efecto, para determinar si el programa finalmente consiguió los resultados previstos en su diseño, seleccionamos una muestra no probabilística de 400 instituciones, dado que con estas se inició el programa (finales del año 2011), y analizamos su progreso en los resultados de las pruebas nacionales de los años 2009 (año el que aún no había intervención) hasta el año 2014, fecha de corte del programa. Aunque no hay un porcentaje equitativo de instituciones representativas de las diferentes zonas de implementación del PTA (ver Cuadro 11) está

selección se hizo teniendo en cuenta que son las que han estado más tiempo intervenidas. Además, el análisis de los resultados en los diferentes años se soporta en la posibilidad de dar cuenta de las posibles bondades o deficiencias de la intervención a través del tiempo.

Cuadro 11. Distribución de las instituciones educativas seleccionadas según la zona a la que pertenecen

Zonas	Regiones /Departamentos	N	%
1	Córdoba, Guajira, Eje Cafetero y Chocó	119	29.8
2	Cesar, Atlántico, Magdalena y Sucre	207	51.8
3	Tolima, Huila, Antioquia, Santander y Norte de Santander.	24	6.0
4	Valle del Cauca, Cauca, Nariño y Putumayo	12	3.0
5	Orinoquía, Amazonas, Cundinamarca y Boyacá	38	9.5

Para este análisis general de progreso, se construyó una base de datos mediante la consulta en el portal del ICFES sobre los resultados de cada institución. Con el ingreso del código DANE de cada institución, tuvimos acceso a un reporte que presenta los resultados logrados por los estudiantes tanto en el área de matemáticas como de lenguaje, grados tercero y quinto, en los años 2009, 2012, 2013 y 2014. Este reporte, nos indica tanto el promedio general de cada año como el porcentaje de estudiantes ubicados en cada uno de los niveles de la escala de desempeño (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado).

Con estos datos desarrollamos dos tipos de análisis, en primer lugar una revisión general de los promedios obtenidos en los diferentes años y su grado de mejora, y en segundo lugar, para guardar fidelidad a los objetivos del programa, determinamos las mejoras específicas en relación con el promedio de estudiantes que ascendieron de nivel comparando el año 2009 con el año 2014, en cada institución educativa.

En este último análisis, seguimos el procedimiento desarrollado por el programa para establecer los acuerdos de calidad pactados con cada institución educativa. Para ello sumamos el porcentaje de estudiantes ubicados en los más bajos niveles (mínimo e insuficiente) en el año 2009 y comparamos este porcentaje con la sumatoria de los mismos niveles en el año 2014; lo esperado por el programa era una reducción del 25% de estudiantes para este último año. Esto nos permitió identificar el número total de IEs que alcanzaron el objetivo previsto, aquellas que lograron una cantidad inferior o superior a este mínimo establecido, así como aquellas que se mantuvieron en los mismos niveles; y por último, identificamos los casos de las IEs que, contrario a lo esperado, aumentaron el número de estudiantes ubicados en estos niveles mas bajos.

Es importante recordar de paso que como apunta Ravela (2006, p. 54):

Un juicio de valor acerca de la ‘eficiencia’ o ‘calidad’ de un docente, un centro educativo o un subsistema que tome como indicador únicamente el resultado final, sin considerar el punto de partida, es poco apropiado, porque las poblaciones estudiantiles varían enormemente en cuanto a su capital cultural y su acumulación de conocimientos previos.

Aunque conviene aclarar que no se trata exactamente de los mismos alumnos sino de estudiantes distintos, las evaluaciones en este caso comparten los mismos parámetros y escalas de valoración, por lo que se trata de evaluaciones sucesivas y comparables y para cuyo contraste tomamos como unidad de análisis la institución educativa y no el grupo de estudiantes evaluados, lo que sin duda resulta limitante en términos comparativos, pero no necesariamente inválido.

Conviene señalar además, que si bien fueron seleccionadas las 400 instituciones pioneras en el programa, desafortunadamente no en todos los casos contamos con información correspondiente a cada una de ellas, por cuanto en algunas situaciones se reportan casos como la anulación de la prueba por plagio o casos en los que no fueron reportados los datos por el respectivo responsable, por lo cual no aparece registro en el reporte de los resultados arrojado por el ICFES.

4.5.2. Análisis de resultados cualitativos

Para dar cuenta de resultados que van más allá de lo cuantitativo, analizamos otros resultados alcanzados en diferentes ámbitos o factores asociados al programa y que tienen relación con los componentes, especialmente el componente de formación situada.

Con la intención de identificar estos aspectos, realizamos un análisis documental para recoger casos significativos que pudieran dar cuenta de la experiencia de los actores en diferentes sentidos; los documentos de base son los documentos de sistematización de estas experiencias producidas por el Ministerio de Educación y que presentan los resultados de diferentes encuentros de socialización de dichos casos.

Dado que no es posible analizar todos los casos, recogimos aquellos que se constituyeron como los más significativos y que generaron mayores impactos en los diferentes contextos en

que se han desarrollado. A manera de muestra, presentamos una síntesis de dichas experiencias exitosas.

4.6. Evaluación global del PTA

Por último se procedió a la triangulación de los resultados para efectuar la valoración total del programa en función de los criterios establecidos y la correlación encontrada entre las distintas fases, actores e instrumentos; esta técnica además de permitir una comprensión más completa del fenómeno en cuestión, contribuye a la validez de la investigación; por cuanto el investigador recurre a ella como forma de atenuar posiciones y/o interpretaciones más extremas que resultan de los distintos métodos utilizados y de comprender mejor las opciones metodológicas asumidas (Morgado, 2012).

Para el análisis de datos y en concordancia con el diseño multimodal, asociado a las fases del estudio y las técnicas aplicadas en cada una de ellas, el procedimiento se hizo tanto desde el marco cualitativo (análisis de contenido) como cuantitativo (análisis estadístico). En los dos casos, desarrollamos las dos tareas que conlleva este proceso según Erickson, retomado por Morgado, 2012), en primer lugar, generar afirmaciones mediante la inducción, lo que requiere un examen de todo el corpus de datos, y en segundo lugar, establecer una base de evidencia para las afirmaciones que se quiere efectuar, lo que implica la revisión reiterada de todo el conjunto de datos para buscar al mismo tiempo argumentos a favor y en contra. El Cuadro 12 sintetiza el plan de evaluación y permite visualizar la articulación de los elementos propuestos.

Cuadro 12. Síntesis del plan de evaluación del programa PTA

	Contexto	Diseño	Proceso	Producto
Finalidad	Establecer la articulación entre las necesidades del contexto y los objetivos y estrategias del programa	Determinar la coherencia interna del programa	Identificar la percepción de diferentes agentes involucrados sobre el desarrollo del PTA	Identificar el grado de alcance de los objetivos propuestos y otros resultados alcanzados
Técnicas /instrumentos	Análisis documental	Análisis documental	Protocolo de datos cuantitativos (cuestionario) Protocolo de datos cualitativos (entrevistas)	Análisis de resultados pruebas nacionales Entrevista y cuestionario Recolección de experiencias significativas

Paradigma	Cualitativo	Cualitativo	Cuantitativo y cualitativo	Cuantitativo y cualitativo
Fuentes	Resultados pruebas censales nacionales e internacionales (pruebas SABER y PISA) Estudios de caracterización de la situación educativa del país	Lineamientos de cada componente del programa (libros de texto) Evaluación diagnóstica Guiones de formación.	Gerencia programa y coordinadores (entrevista) Formadores, tutores y profesores (cuestionario)	Resultados pruebas SABER Experiencias significativas reportadas.

Con base en estas diferentes etapas y en función de la triangulación de los diferentes resultados proporcionados por las diversas técnicas, los diferentes instrumentos y las variadas fuentes consultadas, llegamos a la valoración general o global del programa en la que además de identificamos los aciertos y limitaciones presentamos algunas recomendaciones para la cualificación de los procesos desarrollados.

4.7. Construcción del referencial de evaluación

Tal como fue expuesto en nuestro marco teórico, el ejercicio de evaluación implica la emisión de juicios de valor, que para el caso de la evaluación basada en estándares exige el establecimiento de esos criterios específicos que orientan el proceso. Es decir que convoca al diseño de un referencial de evaluación que funcione como orientador de los juicios de valor, proceso que Figarí (1996) denomina como referencialización. Para nuestro caso, específicamente la calidad se convierte en nuestro “referente” y el PTA con cada uno de sus componentes y estrategias en el “referido”; así, en este punto, asumimos que el proceso de evaluación consiste en una reflexión sobre la distancia entre el referente, que fija el estado final necesario, y el referido que es escogido como objeto de análisis para esta reflexión.

Para determinar esta asociación entre lo que muestra el referido o evaluando y lo deseable, asumimos en un primer momento, un proceso de operacionalización de la calidad, es decir su representación concreta mediante criterios, entendidos como descriptores o atributos importantes que puedan ser mensurables mediante escalas de valoración (ver Cuadro 13).

Este ejercicio se constituyó en el punto de partida para la emisión de los respectivos juicios de valor con relación a las diferentes fases del programa, de tal modo que para la construcción de los criterios, nos hemos valido de diversas fuentes (Perez Juste, 2014; Cabrera, 2003; Joint Committe of Standards Evaluation, 1994) y los documentos propios del programa (MEN,

2011b, 2013a). Estos criterios a su vez se constituyen en la base para el diseño de los respectivos indicadores, sobre el supuesto de que “os criterios de avaliação só ganham corpo desde que se traduzam em indicadores que permitam aferi-los” (Capucha, 2008, p. 48). En esta misma lógica de aumentar el grado de concreción, los indicadores corresponderían a características cuantitativas o cualitativas que brindan información sobre el estado o las transformaciones de un determinado objeto de evaluación (Barreira, 2009).

En otras palabras, comprendemos un indicador como un aspecto que representa una manifestación de una variable a evaluar; como lo define Gobantes (2000, p. 115), “aquellos trozos de la realidad observada (cualitativa o cuantitativa) que nos alertan o nos demuestran la existencia de una características esperada y producida por el programa”; además con respecto a los indicadores, deben ser señal o guía para el conocimiento de algo, referirse a situaciones concretas (en un espacio y tiempo determinados), tener un carácter parcial de las manifestaciones del objeto, recoger información precisa y ser lo más concretos posible.

Cuadro 13. Definición de los criterios de evaluación del programa PTA

Pertinencia	Relación entre el objeto de evaluación y la población en la que este se desarrolla. Se convierte en la justificación de proyecto para garantizar que es prioritario en relación con cualquier otro.
Relevancia	Significado o sentido del programa para la comunidad o el contexto en el que es aplicado.
Adecuación	Correspondencia entre la estructura del objeto de evaluación y las necesidades a las que responde.
Coherencia	Relación lógica entre los elementos propios del programa. Esto alude a sus componentes, articulación al interior de cada uno de ellos y grado de unidad entre los objetivos, los fundamentos y las acciones emprendidas para alcanzarlos.
Consistencia	Fundamentación y respaldo de presupuestos teóricos y prácticos sobre el tema.
Eficiencia	Se evidencia en el adecuado desarrollo de la estrategia de operación, en el correcto uso y funcionamiento de los recursos, tanto técnicos como humanos.
Eficacia	Alcance de los objetivos previstos inicialmente. Puede referirse también a efectos no pretendidos.
Sostenibilidad	Capacidad instalada para garantizar la continuidad del programa.

Este referencial no solo está determinado por evaluaciones cuantitativas, sino además cualitativas. Por tanto, cada uno de los criterios para evaluar estos diferentes aspectos se acompaña de descripciones cualitativas que nos reflejan la existencia de méritos o

deficiencias del programa. Así las cosas y fieles a la propuesta de asumir los aportes de diferentes modelos de evaluación, nos acercamos a los fundamentos de la evaluación “respondente” luego asumida como “comprensiva” (Stake, 2006).

De esta forma, para atender a las particularidades del programa, seguir los presupuestos propios de los distintos modelos de evaluación que hemos tomado como punto de referencia y articularlos con las opciones metodológicas que hemos asumido, proponemos un diseño de evaluación con el que pretendemos articular todos estos elementos (ver Figura 13).

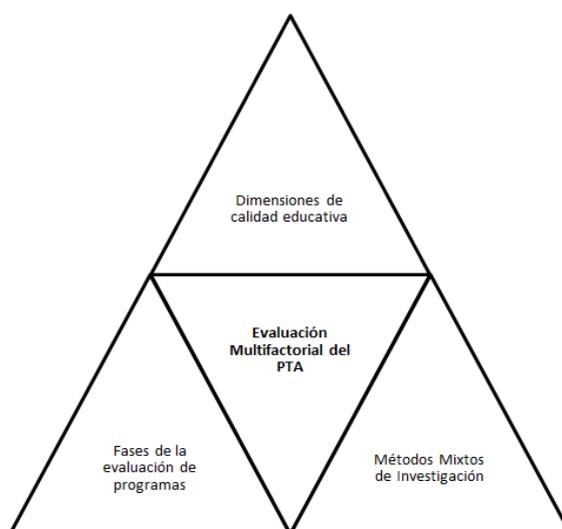


Figura 13. Articulación de aspectos para el diseño del referencial de evaluación

El referencial que presentamos a continuación (Cuadro 14) y que permite concretar el modelo propuesto en la Figura 13 se estructura con cuatro momentos de evaluación, cada uno de los cuales comprende una columna que presenta la fase de valoración, el criterio de evaluación que corresponde a rasgos o características consideradas esenciales, antes definidos (Cuadro 13), y un indicador que recoge información precisa asociada al programa para facilitar la comparación entre lo deseado y lo establecido como deseable.

Cuadro 14. Referencial para la evaluación criterial del PTA

Dimensiones	Criterios	Indicadores
CONTEXO	Relevancia	Desarrollo de procedimientos de evaluación de necesidades asociadas a contextos específicos regionales
		Identificación de las necesidades de las IE beneficiarias
		Identificación de las características (ambiente de trabajo) de las instituciones educativas beneficiarias
		Articulación con otros programas implementados en las IEs
		Reconocimiento de las necesidades de los beneficiarios para el diseño del PTA
		Adecuación a las características de las regiones
		Adecuación a las características diferenciales de los profesores y estudiantes
	Pertinencia	Identificación de factores regionales que pueden afectar el desarrollo del PTA.
		Reconocimiento de las necesidades de los beneficiarios
DISEÑO	Consistencia	Fundamentación pedagógica y didáctica
		Establecimiento de criterios para la selección del equipo de trabajo
		Diseño de una estrategia de llegada a las IEs.
		Registro de experiencias educativas desarrolladas en el marco del PTA
		Diseño de una estrategia de seguimiento y evaluación del programa
	Coherencia	Articulación entre los componentes del PTA
		Adecuación de los tiempos previstos para el desarrollo del PTA (fases de desarrollo)
Adecuación	Suficiencia y adecuación de los objetivos a las necesidades y expectativas de beneficiarios	
	Adecuación del material didáctico a las necesidades educativas	
	Suficiencia de los recursos para el alcance de los objetivos	
PROCESO	Eficiencia	Desarrollo de eventos de formación relevantes
		Desarrollo de las competencias necesarias en las actividades de formación
		Aceptación y valoración del programa
		Cumplimiento de tiempos previstos para las actividades
		Existencia de trabajo cooperativo para lograr las metas del programa
		Retroalimentación oportuna para la cualificación del personal.
		Cumplimiento del desarrollo normal del programa
		Resolución de problemas surgidos en el desarrollo del PTA
		Constancia en el acompañamiento al equipo
		Oportunidad en la resolución de problemas en el desarrollo del PTA
		Oportunidad en la atención a las necesidades del equipo.
		Calidad del ambiente de trabajo en el programa.
		Flexibilidad del programa de acuerdo con las necesidades específicas del contexto.
RESULTADOS	Eficacia	Participación de los directivos en las actividades del PTA
		Transferencia de los aprendizajes al contexto de desempeño
		Conformación de comunidades de aprendizaje
		Dotación y uso de material didáctico para los estudiantes
		Mejora de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes
		Satisfacción de los beneficiarios con el programa
		Cualificación en la gestión de los directivos
		Mejoramiento de los ambientes de aprendizaje en las IEs
	Sostenibilidad	Existencia de una estrategia de sostenibilidad del programa
		Mejoramiento de las condiciones básicas en las IEs
		Satisfacción propia con los resultados del PTA

4.8. Validez de la investigación

Dado que el marco general de nuestra investigación lo constituyen los métodos mixtos de investigación, el tema de la validez es abordado desde este referente, aunque dicho asunto no esté completamente esclarecido a la luz de la diversidad de posiciones asumidas por quienes conforman esta tercera comunidad de investigación.

En efecto, las primeras soluciones desarrolladas asumen la posibilidad de establecer la validez de manera separada para cada método, empleando los criterios de cada uno de los paradigmas; no obstante, la preocupación por generar un sistema propio de validación es uno de los principales retos de los MMR. Al respecto, Creswell y Plano (2007) recomendaron, entre otras cosas:

- Reportar y discutir la validez en el contexto de ambos paradigmas (cualitativo y cuantitativo) dado que los investigadores desarrollan procedimientos con ambos tipos de datos.
- Usar el término *validity* o *inference quality* para referirse a los procedimientos de validez en los MMR.
- Definir la validez como la habilidad del investigador de extraer conclusiones precisas y significativas.
- Discutir la validez desde el punto de vista de cada uno de los diseños seleccionados para el estudio, dadas las características particulares de ellos.

El término *inference quality* propuesto por Tashakkori y Teddlie (2008), y referido a la calidad del diseño y el rigor interpretativo, también incorpora algunos criterios para la validación de este tipo de investigaciones, resaltando especialmente la consistencia desde el punto de vista teórico, de diseño, conceptual e interpretativo. Este tema de la validez además fue revisado por Onwuegbuzie y Johnson (2006) quienes después de hacer un análisis de sus implicaciones en ambas perspectivas, concluyeron que el uso de este término puede ser contraproducente, dadas las profundas críticas que sobre él recaen y que provienen del paradigma cualitativo. Por ello, han propuesto como solución una palabra alternativa más aceptable desde ambas posturas: *legitimation* y, además, han recomendado la extensión de este criterio a todos los momentos del proceso, no solo a la valoración de las inferencias extraídas.

Dentro de los tipos de legitimación propuestos por estos autores figuran, entre otras, la legitimación interna-externa (adopción y presentación del punto de vista interno y externo del investigador para propósitos como la descripción y la explicación), la minimización de las debilidades (grado en que las debilidades de una opción son compensadas con las fortalezas de la otra), la combinación paradigmática (grado en que los principios epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos de ambos paradigmas son articulados), todas ellas en función de una mirada integradora y desde presupuestos básicos de triangulación o complementación de los procedimientos.

Hernández, et al. (2006), por su parte, acogen esta última opción y destacan la legitimidad como un factor asociado a la calidad del diseño; en este sentido, proponen elementos como: coherencia interna del diseño (articulación cohesiva y congruente), adecuación del diseño (grado de adecuación para responder a los interrogantes de investigación), fidelidad (grado en que los procedimientos son implementados de acuerdo con el diseño mismo y capacidad de los métodos para dar cuenta de los significados, asociaciones y/o efectos) y finalmente, adecuación analítica (adecuación de las técnicas al planteamiento efectuado).

Atendiendo entonces a este abanico de opciones, en términos generales, asumimos la validez en función de los parámetros propios de ambos paradigmas, es decir la validez en relación con la confiabilidad de los instrumentos diseñados para la recolección y análisis de los datos cuantitativos, así como la validez de aquellos que fueron aplicados para la recolección y análisis de datos cualitativos. Pero también asumimos el reto de la legitimidad para el que intentamos garantizar la coherencia interna, la adecuación, la fidelidad y la adecuación analítica vista la evaluación en su totalidad.

Así las cosas, la intención es ir más allá del “culto a la fiabilidad como objetividad y llegar a la consistencia y coherencia en las argumentaciones” (Boza, Méndez, Monescillo & Toscano, 2010, p. 95). Esto no implica desconocer la necesaria competencia técnica y el rigor metodológico que deben acompañar la evaluación, sino además dimensionarla desde su naturaleza eminentemente política y social y fundamentalmente, desde su utilidad.

De igual forma, dado que el proceso de evaluación se considera en sí mismo un ejercicio de investigación, los procesos utilizados en la recolección de datos para la emisión del juicio de valor, se convierten en el referente para determinar la validez de la investigación. Como lo sostuvo Pérez Juste (2014, p. 69): “la definición clara y precisa de las manifestaciones que se tomarán como evidencia del logro de los objetivos es una tarea fundamental de la evaluación que contribuye tanto a la *validez* como a la *fiabilidad* de la información”.

Consideramos entonces que esta diversidad de criterios asociados a la validación invita a partir de un estudio juicioso del diseño aplicado y su especificidad, lo que no implica el desconocimiento de parámetros de validez, sino más bien la adecuación de ellos. En cualquier caso, el criterio más importante de evaluación será la coherencia de la combinación entre estos dos enfoques, dadas las implicaciones que pueden tener las diferentes decisiones tomadas por el investigador. Habrá que reconocer que es imposible garantizar una total objetividad en un proceso evaluativo, dado que como lo afirma Stake (2006, p. 108) “el sesgo es endémico”; pero sí será deseable garantizar un adecuado índice de rigor y calidad de la investigación.

4.9. Aspectos políticos y éticos de la evaluación

Cualquier proceso de investigación, y más si se trata de una investigación en educación debe involucrar un ejercicio de reflexión sobre las implicaciones éticas de su desarrollo; pero en el ámbito en el que tiene lugar este estudio y dados sus objetivos, este presupuesto toma mayor valor al dimensionar la evaluación como un proceso que genera responsabilidad compartida y crea realidades sociopolíticas (Boza et al., 2010).

Al entender que los juicios de valor emitidos sobre el programa tendrán algún impacto en el mismo y en consecuencia en los beneficiarios de este, los principios éticos deben iluminar todo proceso de evaluación, lo que se sustenta en el principio de Fitzpatrick et al. (2004, p. 412): “Evaluator are working to make an impacto in real people, organizations, and societies. To do so, they must not only collect good data, but they must see that intended audiences are open to using or being influenced by data. This can be a challenging task”.

De hecho, el modelo CIPP, usado como uno de los referentes estructurales de esta investigación ya se asienta en una serie de principios de orden ético asociados a la necesidad de evitar sesgos, prejuicios y conflicto de intereses, la necesidad de obtener y validar datos de diferentes fuentes, la búsqueda de la mejor respuesta, el reporte honesto de los hallazgos y el tratamiento adecuado de las audiencias (Stufflebeam, 2013). Obviamente, en el seguimiento de este proceso, dichos principios se han convertido en referente para nuestro proceder.

Igualmente, Scriven, retomado por Stufflebeam y Shinkfield (1993, p. 342), enfatiza que “piedra angular de la ética profesional en el trabajo evaluativo es funcionar como una conciencia social informada”. En esta misma línea, de acuerdo con Patton (1996), en su

escencia profesional, el evaluador tiene la responsabilidad de actuar en concordancia con los principios de la profesión, de modo que además de garantizar un desempeño competente, deberá asegurar la honestidad e integridad en todo el proceso de evaluación, respetando las personas envueltas y afectadas por la evaluación.

Dicho respeto por los participantes de esta investigación se ha garantizado desde el momento mismo del diseño del proceso de evaluación, que fue sometido a revisión y aprobación por parte del comité de investigación del programa y que luego recibió el respectivo aval, sin que ello implicara alguna responsabilidad o parcialidad en función de intereses específicos del MEN, más que aquellos que se derivan de un proceso de evaluación independiente sobre una política pública.

Tal como es reportado en el documento emitido por el Comité Científico del Programa como resultado de la evaluación y aprobación de la investigación:

El comité de Investigación del programa Todos a Aprender valora la apuesta que usted realiza, ya que se enmarca en procesos de investigación pedagógica que fortalecen las estrategias implementadas por el programa y que redundan en el mejoramiento de la calidad educativa de la nación colombiana. (MEN, 2014a)

En este mismo sentido, el concepto emitido por la oficina jurídica del MEN, sobre esta investigación, avala su desarrollo y destaca el interés y compromiso de agentes externos en la valoración del programa, toda vez que “el programa busca que diferentes sujetos se involucren de tal manera que impulsen desde sus diferentes roles, la difusión y participación de distintos sectores de la sociedad en él” (MEN, 2014b).

En el transcurso de la recolección y análisis de datos también se tuvo el máximo cuidado por respetar las diferentes opiniones y la identidad de las personas involucradas. Respetar las peculiaridades y circunstancias específicas de las personas, velar por la confidencialidad de los datos, la imparcialidad de los juicios y la independiencia de criterio y actuación (Moreno, 2011), fueron compromisos de estricto cumplimiento en el desarrollo de este proceso de evaluación.

La imparcialidad y por tanto la representación de todos los intereses pertinentes son principios fundamentales de todo proceso evaluativo (Boza et al., 2010; Moreno, 2011). Atendiendo a ello, nuestra preocupación constante fue la generación de instrumentos para escuchar la voz de todos los integrantes de la estrategia de operación del PTA. Esta participación de los formadores, tutores, profesores, coordinadores y gerencia del programa fue absolutamente

libre e informada, como se verifica en la presentación del cuestionario y en la primera pregunta formulada en cada una de las entrevistas.

Por último, existe el compromiso de presentar todos los hallazgos encontrados a la comunidad del PTA, de manera que los artículos que se han venido produciendo en el marco de la elaboración de esta investigación, así como este producto final será compartido tanto con el MEN como con los formadores, tutores y profesores, mediante envío a sus correos electrónicos. Como apuntan Almeida y Freire (2008, p. 241) “O investigador deve assumir o compromisso de ‘transferir’ todo o seu conhecimento para os membros da comunidade e, com estes, assumir os riscos derrentes de um processo de investigação participativa, que frequentemente provoca rupturas com sistemas institucionalizados de poder”.

CAPÍTULO 5.

**EVALUACIÓN DE CONTEXTO Y DE DISEÑO DEL
PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO Y DEL DISEÑO DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo da cuenta de los resultados de la evaluación de contexto y de diseño del PTA. Para la primera de ellas, partimos de una explicación general de lo que este ejercicio implica dentro de la evaluación de un programa formativo, posteriormente presentamos una descripción del contexto latinoamericano en materia educativa y de la posición de Colombia en este panorama general. De este marco internacional pasamos a una caracterización del contexto nacional y la identificación de las necesidades que se evidencian en materia educativa; lo cual además se certifica con las disposiciones legales establecidas en torno a la profesión docente.

Esta parte culmina con la valoración de dicha etapa mediante la discusión de los resultados. Todo esto en el marco de un proceso comprensivo que implica, como lo apunta Stake (2006) la familiarización con la historia y el contexto social del programa y en este sentido, se orienta más desde descripciones que desde descriptores.

Por su parte, para la evaluación de diseño, tal como fue explicado en nuestro marco teórico, asumimos el programa como un plan y una estructura, de forma tal que procedemos al análisis de elementos centrales que lo constituyen como sus objetivos, sus componentes, sus documentos estructurantes, los tiempos previstos para sus diferentes fases y finalmente el perfil del capital humano que lleva adelante esta misión; y para terminar en esta misma línea de la evaluación de diseño, presentamos la respectiva discusión de los resultados.

5.1. Evaluación del contexto

Todo proceso de intervención que busque una transformación de las condiciones reales de la población objetivo, debe partir de un diagnóstico de la situación para precisar las carencias o necesidades que se espera satisfacer. Este ejercicio corresponde a una evaluación de contexto, que Stufflebeam (2013) define como una evaluación de las necesidades, problemas, fortalezas y oportunidades, así como de las condiciones y dinámicas relevantes del contexto, para ayudar a quienes toman las decisiones a definir los objetivos y las prioridades, y a los usuarios a

juzgar las metas, prioridades y resultados. En general corresponde a la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa (Stufflebeam & Shinkfield, 1993).

En efecto, una valoración del contexto es vital no solo para planear la intervención sino además para la evaluación de la misma, al permitirnos levantar evidencias sobre la pertinencia de los objetivos previstos, sobre una situación real existente en el momento en que se desarrolla el programa. Como bien apunta Freire (1997, p. 15) “a avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede à própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos”. Esta identificación y valoración de las necesidades se constituye en la primera etapa de todo el proceso de evaluación de programas (Pérez Juste, 2014).

Para el caso que nos ocupa, una revisión de diferentes estudios realizados, sobre la educación tanto en América Latina, como específicamente en Colombia, se constituye en el referente para el análisis de la situación actual, sobre la base de que las políticas solo pueden ser adecuadamente comprendidas cuando toman como punto de referencia un contexto más amplio que trasciende la limitación de las perspectivas tradicionales circunscritas a las fronteras del estado-nación (Afonso, 1998).

Además no podemos olvidar que las reformas educativas surgen en el marco de contextos nacionales, en donde la preocupación por factores de calidad se asocia a índices de repetición, menor dominio de aprendizaje de los estudiantes, falta de renovación en los métodos de enseñanza, entre otros; pero también en el escenario de contextos internacionales en los que según A. Díaz e Inclán (2001, p. 22), “se han generalizado conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación”.

5.1.1. El panorama educativo internacional en materia de calidad, la situación de Colombia en América Latina

A pesar de las marcadas diferencias internas en los países que hacen parte de América Latina, el objetivo de la calidad educativa es un factor común junto con el de la equidad. De hecho, como lo apunta Poggi (2014), el asunto de la calidad ha hecho parte de la agenda de la región en las últimas dos décadas, pero solo en años recientes ha adoptado una complejidad que requiere estrategias diferentes para su evaluación y abordajes más integrales para su mejora.

Una mirada al panorama educativo en este contexto, en conjunto con una percepción de los diferentes retos impuestos a los sistemas, será necesaria para reconocer las iniciativas que en esta materia se desarrollan y, en consecuencia, los compromisos que debe asumir el país para responder a las demandas, en este marco general en el que se requiere recuperar la dimensión política de la política educativa (Reimers, 2000). Además, una perspectiva global permitirá tener un punto de referencia para la comprensión de la situación interna y los procesos desarrollados.

De acuerdo con el informe sobre “La Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015” de la UNESCO (2013), aunque la mayor parte de los países de la región ha experimentado una tendencia favorable, en relación con el desarrollo global y el crecimiento, lo cual promueve el desarrollo de la educación; los elevados índices de inequidad y pobreza, además del gran número de población de zonas rurales, dificulta la expansión de una educación de calidad.

Específicamente, en relación con los logros en el aprendizaje y el aseguramiento de la calidad, en el referido informe se subraya que, pese a los avances en la cobertura, durante la década del 2000 no hay un logro académico relevante y en cambio, la situación genera gran preocupación:

En promedio, aproximadamente un tercio de los alumnos en primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura, y en matemáticas los resultados son incluso menos satisfactorios. Además, existe una aguda inequidad en contra de los alumnos más desfavorecidos, especialmente los más pobres, en cuanto al logro académico. Las políticas educacionales deberán enfocarse en asegurar en cada escuela los insumos, las condiciones organizacionales y las capacidades profesionales para generar mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, especialmente los que enfrentan mayores dificultades. (UNESCO, 2013, p. 25)

A este respecto la prueba del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, (SERCE) aplicado en el 2006²² por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en el que participaron 16 países latinoamericanos, proporciona una información comparativa regional del desempeño académico de los alumnos de educación primaria (tercer y quinto grado) en las áreas de matemáticas, lectura y

²² El tercer estudio fue aplicado en el año 2013 cuando ya estaba en marcha el programa PTA, por lo cual tomamos como punto de referencia del análisis contextual los resultados obtenidos en el segundo estudio (SERCE). Los resultados del tercer estudio (TERCE) son referencia para el análisis de productos que presentaremos en el Capítulo 7.

escritura²³; y de acuerdo con estos resultados, Colombia se encuentra por debajo de países como Uruguay, México, Cuba, Costa Rica y Chile, aunque tiene mejores desempeños que otros países como Ecuador, Perú, Panamá (ver Figura 14). Pero más allá de la posición en el “ranking”, lo que resulta funcional es identificar lo que son capaces de hacer los estudiantes, es decir, cómo se ubican según sus niveles de desempeño. Así, para el caso de Colombia, según las cifras presentadas, un 28% de estudiantes no alcanza el nivel II²⁴ de desempeño en lenguaje y lo propio sucede con un 46% de estudiantes de matemáticas (UNESCO, 2013).

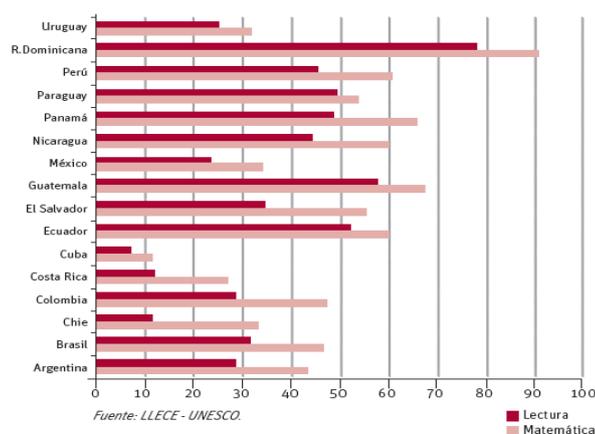


Figura 14. Porcentaje de Alumnos de grado 3o. que no alcanzaron el nivel de desempeño II en lectura y matemáticas en la prueba SERCE (2006) (UNESCO, 2013, p. 104)

Otro conjunto de resultados que se convierte en punto de referencia para la región en términos comparativos y que de hecho resulta coherente con los estudios locales ya referidos, son los resultados de las pruebas PISA en las que participan 8 países latinoamericanos, varios de los cuales lograron mejoras considerables en los alumnos con desempeños más bajos (Brasil, Chile, México y Colombia). No obstante el esfuerzo resulta insuficiente para considerarlos como países con buenos resultados en la comparación global (Poggi, 2014). Para tener una referencia, podemos ver la situación en relación con los desempeños en el área de lectura de diferentes países, la ubicación se puede visualizar en la Figura 15, que muestra los diferentes niveles de desempeño tanto en el primer año de participación como en el 2009.

²³ A diferencia de las pruebas PISA, la prueba SERCE fija los estándares con base en los objetivos educativos de los países miembros por medio de un análisis de los currículos de las áreas evaluadas.

²⁴ La escala de valoración cuenta con cuatro niveles con una serie de habilidades asociadas para cada área.

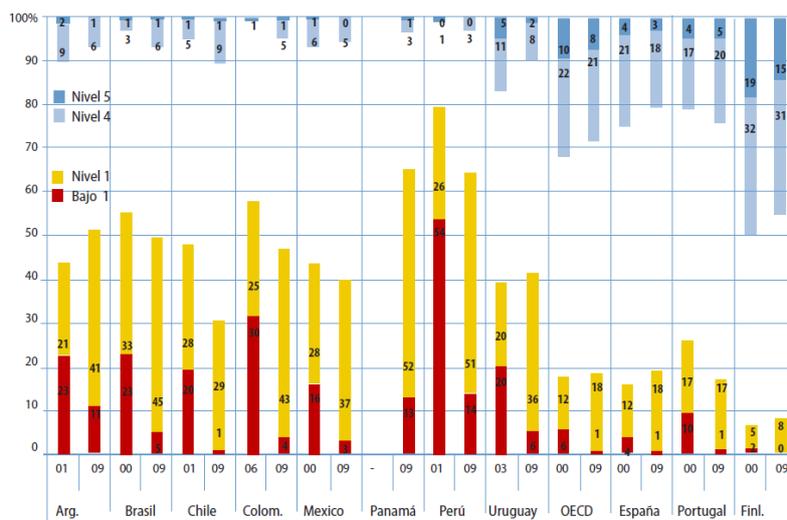


Figura 15. Porcentaje de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño, área de lenguaje (Ravela, 2001, p. 15)

Por otro lado, y en función de la reducción de los sesgos en la comparación, dada la disparidad de realidades entre estos países y los países desarrollados, los estudios indican que Colombia se encuentra por debajo de lo esperado según su Producto Interno Bruto (PIB). Además, la mayoría de los estudiantes difícilmente alcanza el nivel de competencia 2 (71% en matemáticas, 47% en lectura y 55% en ciencias) (Barrera et al., 2012).

En suma, la posición de los países latinoamericanos en el contexto internacional resulta preocupante y específicamente la de Colombia, es casi alarmante. Los resultados de un estudio realizado por la Contraloría General de la República recogen no solamente los datos de las pruebas PISA, sino además los datos de Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) y finalmente el International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) de 2009 y concluyen que los puntajes promedio de los estudiantes colombianos son muy bajos y han estado considerablemente por debajo de los puntajes promedio, de hecho los consideran como críticos.

Recuérdese que en el caso del TIMSS, en el área de matemáticas, en los años 1995 y 2007, los estudiantes no alcanzaron el nivel mínimo establecido en la prueba; por otra parte, los resultados del PISA indican que una proporción muy alta de los jóvenes escolarizados que tienen 15 años en Colombia carecen de conocimientos y competencias básicas para desenvolverse con solvencia en la sociedad contemporánea. (Contraloría General de la República, 2014, p. 32)

La remisión a los resultados de estas pruebas estandarizadas, aunque no es el único factor que pueda evidenciar calidad educativa, se convierte en referente obligado dada la tendencia

actual a presentar datos de evaluación asociados a la comparación entre diversos países y asumir esos resultados como fuentes para la orientación o definición de la política educativa. Es tal la atención dada a estas pruebas que “Las pretensiones para incrementar los resultados en el rendimiento de cuentas, parecen haberse convertido actualmente, por lo menos para la política educativa, en la principal avenida para la reforma educativa” (Bolívar, 2006, p. 38), lo cual corrobora Martín (2010, p. 97) al confirmar que a través de los análisis de los resultados “se iluminan determinados factores del sistema escolar lo que, en cierto sentido y con las cautelas necesarias, podría orientar las políticas educativas”.

Si bien esta situación, merece una amplia reflexión, por los efectos perversos que podría generar si los resultados se asumen como el fin de los procesos y no como un medio para la mejora continua, también merecen una especial atención por lo que con ellos se puede lograr para mejorar el servicio educativo, asumiéndolos además como uno de los factores asociados a la calidad y no como el único indicador de ella.

Así surge la propuesta de identificar los resultados de las pruebas PISA como orientadores de política educativa en la región y en este sentido, recomendar una transformación en los modos de enseñar. Esto implica según Ravela (2011), un cambio de paradigma en las prácticas de trabajo de los docentes para comprender la enseñanza como una actividad profesional que se enriquece mediante el trabajo colectivo y la evaluación permanente y además comprender que el objetivo no es precisamente apuntar a mejorar los puntajes de los países en los próximos ciclos de estas pruebas, ni escalar un alto número de posiciones sino mejorar la experiencia de aprendizaje al interior de las aulas.

Frente a este panorama que evidencia los bajos resultados obtenidos tanto en las pruebas SERCE (2008) como en las pruebas PISA (2009), los estudios indican que:

Desde el ámbito de la política educativa es importante invertir en la escuela y sus recursos para convertir el establecimiento educativo en una institución capaz de equiparar oportunidades y no en un mero reproductor de desigualdades. Es esencial que se inviertan esfuerzos en tener la infraestructura y los recursos educativos necesarios, perfeccionar la formación y las condiciones profesionales docentes, reforzar el área de gestión escolar y mejorar los contenidos curriculares en los distintos niveles de enseñanza. (OEI, 2010, p. 70)

En función de estas recomendaciones, y como eje para abordar la cuestión de la calidad, algunos países de América Latina han implementado o fortalecido diferentes políticas o programas relacionados con diversos factores como el apoyo a la gestión institucional, el

fortalecimiento de determinadas áreas curriculares, la formación docente, ente otros; muchas de ellas, orientadas también a la superación de las desigualdades sociales y la garantía de la equidad. El Cuadro 15 permite visualizar las generalidades de algunas de estas iniciativas

Cuadro 15. Síntesis de algunos programas y políticas educativas implementados en países latinoamericanos en los últimos años para alcanzar la calidad

País	Año	Política /programa	Propósito
Argentina	2010-2011	Política de mejoramiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje Plan de Mejoramiento a la Educación Rural (PROMER)	Respaldar la política del gobierno nacional para mejorar la cobertura, la eficiencia y la calidad del sistema educativo.
Chile	2011	Ley del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación Plan de Mejoramiento Educativo	Asegurar la equidad frente a los procesos educativos, es decir que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Avanzar hacia la instalación, mejoramiento, consolidación y articulación de prácticas institucionales y pedagógicas y procesos de calidad que forman parte de las áreas y dimensiones de la gestión institucional.
Colombia	2011	Programa de Transformación de la Calidad Educativa: Programa Todos a Aprender (PTA)	Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado
Ecuador	2007	Proyecto Unidades Educativas del Milenio UEM	Mejorar la calidad de los servicios educativos, dotando de infraestructura educativa integral, con innovadores recursos físicos y tecnológicos, de modo que estos centros educativos sean el referente de un modelo educativo del tercer milenio.
México	2002	Escuelas de Calidad	Reforma de la gestión escolar e institucional para superar los diferentes obstáculos para mejorar el logro educativo.
Perú	2008	Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA)	Elevar los logros de aprendizaje en las áreas de Comunicación y Matemática de los estudiantes que concluyen el segundo grado de primaria

Queda entonces confirmado que en el panorama latinoamericano, son diversas las apuestas que comparten finalidades y preocupaciones básicas con el PTA y que hay por tanto, una tendencia manifiesta por promover la calidad desde diversos enfoques en aras garantizar la equidad y la cualificación de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, como factor causal asociado a estos resultados, no podemos dejar de atender a la situación de los docentes, en la que se destaca una contradicción generalizada entre el bajo estatus y los malos salarios que tiene esta profesión, con la alta exigencia de su labor profesional. Específicamente, se resalta como aspecto llamativo que a pesar de la tendencia general latinoamericana a disminuir el número de alumnos por profesor, en Colombia la

proporción alumno/profesor aumentó tanto en educación primaria como en educación secundaria.

En lo que respecta a la calidad de la preparación del cuerpo docente, el promedio de los países no ha logrado grandes progresos y los requisitos de formación para ejercer la profesión tienden a ser bajos. Aunque vale la pena mencionar que Colombia tiene un alto porcentaje de docentes certificados en educación primaria. No obstante, en términos generales, los estudios afirman que “la formación continua tiene escasa relevancia y articulación, no toma en cuenta la heterogeneidad de las situaciones de los docentes, ni considera la realidad de las escuelas y los desafíos prácticos de la enseñanza, todo lo cual deriva en acciones con bajo impacto en las dimensiones relevantes del oficio docente” (UNESCO, 2013, p. 25). En este sentido, se sugiere establecer políticas orientadas a la formación inicial y permanente de los docentes para garantizar su alta cualificación.

Frente a la realidad descrita, parece que tener en cuenta los contextos, mejorar las condiciones laborales y elevar el prestigio de la labor docente, se convierten en referentes fundamentales para el logro de la calidad educativa, de manera que las políticas deben basarse en enfoques integrales en los que se atienda a los diversos factores que influyen en el bienestar y el buen desempeño de los docentes, especialmente de aquellos que ejercen la labor en contextos vulnerables (OEI, 2010).

Otros factores que resalta la UNESCO (2013) como asociados a la calidad y que deben ser focalizados en las políticas que para este fin son generadas en América Latina, son la cualificación del clima escolar (factor casi tan determinante en el desempeño de los estudiantes como sus condiciones socioculturales), la educación para la ciudadanía, en un contexto regional de importantes desigualdades ante el acceso a la justicia social, y la educación en el uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías.

5.1.2. Avances y oportunidades de mejora en la educación colombiana

Como se destaca del análisis de la situación latinoamericana, de acuerdo con algunos estudios internos realizados (Barrera et. al., 2012), y sobre el supuesto de que la calidad de la educación se convierte en herramienta de política que puede reducir los niveles de pobreza de un país y aumentar la movilidad social de los individuos, se confirma que el mayor desafío

para Colombia es el aumento de su calidad educativa. Así se ratifica en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016²⁵ en el que se establece que:

La prioridad se basa en garantizar y promover por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de inclusión, en todos los niveles del sistema educativo. (MEN, 2007, p. 39)

En este sentido, se determina que el aumento logrado entre los años 2002 y 2009 ha permitido alcanzar niveles apropiados de cobertura (bruta 121% y neta 90%) en lo que a educación básica corresponde, aunque aún existen diferencias regionales importantes, en términos comparativos (urbano frente a rural). Estos datos concuerdan con lo expuesto por Vélez (2012) en su informe sobre la gestión de la educación en Colombia 2002 - 2010, en el que afirma que “hoy el país tiene mayores coberturas en todos los niveles y especialmente para los grupos vulnerables” (p. 6), y se corrobora con otros estudios que avalan los adelantos en materia de cobertura (García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014).

Además de la cobertura, otro avance significativo y que de hecho se encuentra más asociado a la calidad educativa, ha sido el establecimiento del “ciclo de calidad” (MEN, 2010a) que comprende por un lado la elaboración de referentes o Estándares Básicos de Competencias y su apropiación por parte de los agentes educativos, y por otro, la cualificación en el diseño de las evaluaciones internas según este enfoque de competencias, además del mejoramiento institucional en función de los resultados. En efecto, según el MEN (2006, p. 9):

Los Estándares Básicos de Competencias constituyen uno de los parámetros de los que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida por los estándares.

Estas evaluaciones internas a las que se hace referencia contribuyen además a analizar diferentes factores causales, dado que incluyen la recolección de información sobre el contexto en el que viven los estudiantes y las condiciones de las instituciones a las que asisten, en relación a su ubicación en zonas urbanas o rurales (Barrera, 2014).

²⁵ Este plan corresponde a un documento que define el horizonte deseado para la educación durante los 10 años de su vigencia. Resulta de la movilización de diferentes actores educativos mediante debate público en el que participan: expertos en educación, ciudadanos de todo el país (mediante consulta en línea), representantes del sector educativo, representantes del sector privado, medios de comunicación, entre otros.

Justamente, en relación con los resultados de las pruebas nacionales, pruebas SABER, se ha establecido que entre los años 2002 - 2009, los resultados de la educación primaria han logrado una pequeña mejora, mientras que en los grados 9° y 11°, hay una disminución considerable (ver Cuadro 16).

Cuadro 16. Resultados pruebas SABER para los grados 5, 9 y 11, 2002-2009 (ICFES, 2010)

	SABER 5°		SABER 9°		SABER 11°	
	2002	2009	2002	2009	2002	2009
Lenguaje	291.9	296.4	295.3	292.5	48.13	46.47
Matemáticas	286.4	287.3	294.8	288.1	42.64	46.18

Ahora bien, atendiendo a aspectos de orden socioeconómico, las desigualdades manifiestas sugieren enormes retos entorno al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana en un contexto de mayor equidad (ICFES, 2010). En efecto, encontramos evidencias de una marcada diferencia de resultados en relación a dos variables fundamentales: el tipo de establecimiento educativo, asociado al sector y zona en la que está ubicado (ver Cuadro 17), y el nivel socioeconómico²⁶ que en Colombia marca una diferencia significativa (ver Cuadro 18). En algunos estudios, estos resultados son atribuidos a factores relacionados con el acceso de los estudiantes a la escuela, la calidad de los docentes, la infraestructura, entre otros (ICFES, 2010).

Cuadro 17. Resultados pruebas SABER 2009, puntajes promedio por tipo de establecimiento (urbano o rural) (ICFES, 2010)

	SABER 5°		SABER 9°	
	Zona urbana	Zona rural	Zona urbana	Zona rural
Lenguaje	287	264	286	264
Matemáticas	281	253	281	258

²⁶ En los establecimientos oficiales rurales el 79% de los alumnos de quinto grado y el 74% de los de noveno grado se clasifican en el nivel socioeconómico (NSE)1. En los oficiales urbanos, que representan la mayoría de los estudiantes evaluados, predominan los de NSE 2 Y 3; mientras que en los privados, que conforman cerca de la quinta parte de los alumnos en ambos grados, el 68% de quinto y el 79% de noveno están en el NSE 4 (ICFES, 2010, p. 23).

Cuadro 18. Puntajes promedio por nivel socioeconómico en lenguaje y matemáticas (ICFES, 2010)

	SABER 5°				SABER 9°			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Lenguaje	255	277	301	353	252	273	294	344
Matemáticas	246	270	294	343	247	267	289	344

Con estos resultados tanto de orden internacional como nacional se confirma la gran responsabilidad que tiene la política educativa en relación con la calidad, especialmente en su dimensión de equidad, lo cual queda evidenciado además en la Ley 1324 de 2009, en la que se explicita la equidad como principio rector de la evaluación, en la medida en que “la evaluación de la calidad de la educación supone reconocer las desigualdades existentes en los contextos de aprendizaje y asumir un compromiso proactivo por garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad” (art.º 3).

Parece, no obstante, que la percepción casi generalizada es que la política educativa no ha contribuido a disminuir desigualdades sino que por el contrario tiende a reafirmarlas. “La descripción realizada en este informe no ha hecho otra cosa que reiterar y mostrar con cierto detalle lo ya conocido, la distancia que hay entre los sectores oficial y no oficial, la distancia entre regiones y la distancia entre las áreas urbanas y rurales” (Contraloría General de la República, 2014).

Los estudios que han intentado identificar los factores que inciden en esta baja calidad coinciden en afirmar que dentro de estos elementos, se destaca la baja calidad docente tanto de aquellos que ingresan a la carrera, como de aquellos que se están desempeñando en las diversas instituciones educativas. En efecto, según una correlación entre los resultados de las pruebas SABER y el acceso de los jóvenes a los programas de educación superior, las personas que se están formando para ser los docentes de las nuevas generaciones son estudiantes con un menor nivel de preparación académica (Barrera et al., 2012, p. 12).

También en relación con la calidad docente y la importancia de su formación, los estudios indican que en Colombia existe una correlación positiva entre los años de formación de los docentes y el logro académico de sus estudiantes, además que los docentes que tienen más

años de formación se concentran en las regiones con mejores condiciones socioeconómicas, con lo que se refuerza la inequidad (García et al., 2014).

En relación con el desarrollo profesional y la formación docente, de acuerdo con el estudio de García et al. (2014. p. 22), “los docentes enfatizan que las oportunidades de formación en servicio son demasiado genéricas y no se articulan con sus necesidades pedagógicas individuales”. Dadas estas condiciones, en términos de política, se espera la generación de programas y políticas que permitan al docente adquirir fortalezas en lo pedagógico y disciplinar, y que se encuentre en permanente proceso de cualificación y actualización (MEN, 2007).

Otro de los factores asociados a estos resultados, se relaciona con la capacidad institucional y de gestión de la calidad educativa, de manera que se considera que el hecho de que los rectores tengan poco control sobre el personal docente y no cuenten con los recursos financieros para invertir en actividades educativas adicionales influye de manera negativa en la calidad. Por último, los inadecuados niveles de infraestructura escolar generalmente afectan las instalaciones educativas que prestan el servicio a los estudiantes más pobres (Barrera, 2014).

Ante este panorama, se estima que algunas de las políticas educativas deberían girar en torno a diferentes líneas, en primer lugar el fortalecimiento de la evaluación de la calidad de los aprendizajes, lo que implica ampliar la periodicidad de aplicación de las pruebas nacionales censales (pasar de trianual a pruebas anuales y dar mayor y mejor uso a sus resultados). En segundo lugar, el fortalecimiento de la capacidad institucional de los colegios públicos, profundizando en la descentralización. En tercer lugar, el fortalecimiento de la política docente, desde el ingreso de los jóvenes a esta carrera hasta su desarrollo profesional en el marco de su desempeño (Barrera et al., 2012).

En este punto, vale la pena resaltar una de las conclusiones presentadas en los estudios efectuados por el ICFES (2010), que sugiere que, dadas las posibilidades de la escuela para contrarrestar las brechas de inequidad,

las políticas educativas orientadas a fortalecer la calidad y la equidad de los resultados deberían concentrarse en incrementar los resultados de las instituciones con condiciones socioeconómicas más desfavorables, mediante estrategias tales como fortalecimiento de las prácticas pedagógicas, de la gestión y de las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia. (p. 129)

En este sentido se desarrollaron programas como el Proyecto de Educación Rural (PER), que aún hoy se mantiene y cuyo objetivo es ofrecer modelos educativos flexibles dirigidos generalmente a poblaciones juveniles que se encuentran fuera de la escuela y que por diversas razones de orden social no asisten a la educación regular. Por otro lado, se desarrollaron estrategias de acompañamiento para algunas instituciones con bajos resultados en función del fortalecimiento de su proyecto educativo institucional, pero estas iniciativas parecen no tener grandes impactos.

Este acompañamiento comenzaba con un diagnóstico sobre las causas de los bajos desempeños a partir de la evaluación de los resultados obtenidos y continuaba con estrategias de ejecución y seguimiento a los planes de mejoramiento institucional, algunas de ellas involucrando observaciones en clase con la participación de directores, docentes y padres de familia (MEN, 2010a). Por tanto, se trataba de iniciativas aún poco centralizadas y asociadas a factores muy específicos.

En conclusión, a pesar de los avances logrados con algunas iniciativas, son aun son muchos los desafíos a los que deben responder las políticas educativas, si bien no para garantizar la total satisfacción de las necesidades de la población colombiana, sí para contribuir en la atención a las carencias básicas asociadas con la educación.

5.1.3. Marco legal de la educación en Colombia: Calidad en el aprendizaje y la docencia

El MEN ha intentado dar respuesta a estas demandas de calidad, específicamente docente, desde diferentes disposiciones legales. Mediante los decretos salariales de cada año, desde el 2007 (Decreto 633 de 2007), y en sus posteriores actualizaciones, hasta el Decreto 1092 de 2015 por el cual se establece la remuneración de los servidores públicos, docentes y directivos docentes al servicio del Estado y se asigna un incentivo económico a la gestión para los directores de las instituciones educativas que cumplan con unos parámetros de permanencia y calidad. Para la permanencia se establece que el porcentaje de deserción intraanual del establecimiento no podrá ser superior al 3% y para la calidad se establece:

Para los establecimientos educativos que se encuentren en las categorías muy inferior, inferior, bajo, medio y alto en la clasificación del examen de Estado aplicado por el ICFES deberán mejorar en esta clasificación con relación al año inmediatamente anterior; y para los establecimientos educativos que se encuentren en la categoría

superior y muy superior de la clasificación del examen de Estado aplicado por el ICFES deberán mantener o mejorar dicha clasificación con relación al año inmediatamente anterior, de acuerdo con el reporte que efectúe el ICFES. (Decreto 633 de 2007, art.º 9)

En relación con las condiciones legales de los docentes, es importante señalar que actualmente se encuentran en vigencia dos estatutos docentes, al año 2011 una gran parte de los docentes (63.49%) se encontraba regido por el Decreto 2277 de 1979, y un porcentaje menor, (36.51%) de la planta total, bajo el decreto 1278 de 2002, que cobija a los profesores que ingresaron a la carrera a partir de ese año.

En el primer caso, para ejercer la docencia en el nivel de básica primaria se requería: “ser bachiller pedagógico, perito o experto, técnico o tecnólogo en educación, licenciados en ciencias de la educación o post-grado en este nivel” y para ascender en la carrera docente (escalafón docente), se establece como requisito básico el estudio de cursos superiores (posgrado) la participación en cursos de capacitación y algunos años de experiencia (entre 3 y 4) en el grado inmediatamente anterior (Decreto 2277 de 1979). En conclusión, la reglamentación “no consideraba procesos de selección ni de evaluación de desempeño, por lo que no había incentivos para atraer y promover a los mejores maestros ni para retirar del servicio a los de bajo desempeño” (Barrera, 2014, p. 25).

Por su parte, según las nuevas disposiciones impuestas a los docentes del Estatuto 1278 de 2002 para ingresar al servicio educativo estatal además del título de licenciado o profesional, se debe superar un concurso o prueba de méritos. Después de estos requisitos de ingreso el docente será nombrado durante un año en periodo de prueba, al final del cual será sometido a una evaluación de desempeño para ser inscrito en el escalafón (también reestructurado), y además el ascenso en este se determinará a partir de un proceso de evaluación permanente de desempeño anual y evaluación de competencias, que será voluntaria, pero se constituye en requisito para acceder al grado superior en el escalafón.

La evaluación por competencias se estructura en tres grandes componentes: disciplinar (conocimiento y dominio de su área), pedagógico (proceso de enseñanza y aprendizaje, liderazgo, habilidades para orientar los procesos formativos) y comportamiento (interacción de los educadores con la comunidad educativa y habilidad para resolver casos hipotéticos basados en la realidad). No obstante, a pesar de estar establecido en la Ley desde el Decreto 1278 de 2002, la prueba fue aplicada por primera vez en 2010.

Dado que uno de los objetivos del estatuto es “atraer y retener a profesionales de alta calidad en la educación pública” (Vélez, 2012, p. 5), en este mismo estatuto se hace referencia a la

necesidad de una formación y capacitación permanente de los docentes para garantizar la calidad esperada. En el artículo 38 de este mismo Decreto, se establece que:

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. (Decreto 1278 de 2002, art.º 38)

No obstante, es importante apuntar que aunque el estatuto fue decretado en el año 2002, aun se evidencian algunas debilidades en relación con su aplicación real, en lo que respecta especialmente a la evaluación del desempeño docente por parte de los directivos de la institución educativa, ya que aún presentan dificultades en su comprensión y aplicación. En efecto, las evaluaciones muchas veces se limitan al criterio del rector y las rúbricas empleadas no tienen indicadores adecuados para medir desempeños (García et al., 2014). En suma los adelantos logrados en materia legislativa, parecen no verse concretados en la realidad de los docentes.

5.1.4. Discusión de resultados: Evaluación del contexto

Una vez establecidas las características contextuales y normativas de la realidad en la que fue implementado el programa y por tanto, las necesidades y carencias de sus directos beneficiarios, es decir profesores y estudiantes; además de las demandas efectuadas por diferentes sectores de la sociedad para atender a estos asuntos y que se han plasmado en los diferentes informes y estudios realizados, procedemos a realizar la respectiva valoración del programa en lo que al contexto se refiere.

De acuerdo con la situación expuesta a partir de la revisión documental y en función del objetivo que orientó esta primera fase de evaluación, es decir identificar el grado de pertinencia entre el PTA y las necesidades y problemáticas del contexto colombiano, podemos afirmar que se evidencia la pertinencia del programa dado que dentro de las principales necesidades resaltadas en los diferentes estudios tanto a nivel latinoamericano (Poggi, 2014; UNESCO, 2013) como en el ámbito nacional (Barrera et al., 2012; ICFES, 2010) figura el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes en las áreas básicas y especialmente en

las poblaciones más vulnerables, bien sea por su condición de ruralidad o de bajo estrato socioeconómico.

Si atendemos a factores de corte cuantitativo, vemos que tanto las pruebas estandarizadas internacionales (PISA, 2009; SERCE, 2006) como los resultados reportados en las pruebas nacionales (SABER, 2009), evidencian que el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes colombianos ocupa los niveles más bajos y por tanto, no logra ser garante ni de desempeños básicos ante las exigencias de este siglo, ni de aprendizajes posteriores. Por lo que una intervención para mejorar estos resultados, resulta relevante, y de hecho para el Programa, estos indicadores fueron asumidos como línea de base, como se advierte en su guía de sustentos:

Durante la década anterior, Colombia realizó un esfuerzo enorme en pro de la calidad de la educación, aumentando la cobertura, modificando los esquemas de evaluación de los actores al interior del sistema e introduciendo de forma sistemática la aplicación de pruebas internacionales que permitieran conocer con mayor certidumbre el nivel logrado por los estudiantes de los diferentes establecimientos educativos del país. Como producto de estos procesos de evaluación se sabe que la situación de Colombia en el contexto internacional no es buena y que incluso en el contexto latinoamericano nuestros desempeños no se destacan. Igualmente, se sabe que países con inversiones similares por estudiante logran mejores resultados que Colombia (ICFES, 2008, 2010; OECD, 2008,2009). (MEN, 2013a, p. 4)

Además de estas carencias explícitas relacionadas con los estudiantes, se torna inaplazable la necesidad de formación docente, especialmente en las zonas más carenciadas, en lo que también coinciden tanto los análisis internacionales (UNESCO, 2013; OEI, 2010) como los resultados de investigaciones internas (García et al., 2014; MEN, 2007); además este requerimiento se establece en la normativa que rige la carrera docente (Decreto 1278 de 2002). Esta formación se constituye justamente en el foco de la estrategia del Programa específicamente en su componente de formación situada, de manera que la prioridad dada a esta necesidad del contexto, parece estar justificada, por lo menos en esta instancia de análisis contextual.

Más adelante, en el capítulo relacionado con la evaluación del diseño veremos la relación entre la especificidad de la formación ofrecida y las necesidades particulares de los docentes. Recordemos que según lo apunta Pérez Juste (2014, p. 169) “las necesidades que dan lugar a programas pueden ser detectadas en las personas o en los grupos para los que se diseñan los programas, pero, también, pueden responder a carencias más o menos generales de la

sociedad que, para bien, deberían ser atendidas mediante la formación y capacitación de las personas”.

Cabe resaltar además que las condiciones de los docentes y las disposiciones legales internas (Decreto 1278 de 2002) en relación con la regulación de su profesión parecen reforzar la necesidad de ofrecer un programa que contribuya a la cualificación permanente, lo que además se articula con el sistema de evaluación de desempeño en el que el docente debe dar cuenta de conocimientos disciplinares, pedagógicos y de comportamiento.

No obstante, en el Programa no se hace explícita alguna referencia a la revisión de esta prueba como línea de base de la formación docente, probablemente dado que esta se implementó realmente solo en el año 2010, aunque, a nuestro juicio, debería ser un instrumento para ser aprovechado por el programa, no solo en la selección de los tutores sino además en el reconocimiento del punto de partida en relación con las necesidades específicas en la formación de los docentes.

Otros de los factores que, en la caracterización del contexto, son resaltados como necesidades básicas a ser atendidas tiene que ver con el aseguramiento de insumos o recursos, tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el punto de vista físico, es decir infraestructura (Barrera, 2014; Barrera et al., 2012; OEI, 2010, UNESCO, 2003), con lo que la atención a estos aspectos por parte del PTA desde los componentes pedagógico y de condiciones básicas, respectivamente, podría estar inicialmente subsanada, por lo menos en términos de intenciones.

Además de estos aspectos, la gestión institucional de calidad se convierte en un requerimiento básico en el contexto internacional (UNESCO, 2013) y nacional (Barrera, 2014), por lo que la apuesta del programa por la formación de directivos docentes en el marco del componente de gestión, podría resultar adecuada a la demanda expuesta.

La revisión de los referentes curriculares parece ser otro de los elementos en causa en el ámbito internacional, no obstante parece no ser un llamado insistente en los estudios nacionales. En cualquier caso, estos referentes se asumen como un insumo del programa dentro del componente pedagógico y no se focaliza su revisión y actualización, sino su aprovechamiento para orientar los materiales educativos como su apropiación para diseñar las didácticas.

Finalmente, emergen como aspectos a ser atendidos el fortalecimiento de las relaciones entre docentes, alumnos y padres, el papel que debe darse a la formación ciudadana y al uso de las

nuevas tecnologías. Estos tres factores parecen no tener visibilidad en el programa, dado que se han priorizado otros elementos, cuyo tratamiento parece ser más apremiante en aras de garantizar el piso sobre el cual empezar a trabajar otros aprendizajes. Además, el Ministerio cuenta con otros programas como el “Programa de competencias ciudadanas” para atender a estas otras demandas de “formar mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus responsabilidades sociales y conviven en paz” (MEN, 2011c).

Como síntesis de esta reflexión podríamos afirmar que:

La valoración de este primer nivel nos indica que se trata de un programa que atiende a características básicas como el reconocimiento del contexto social en el que se inserta, comprende dimensiones clave de la calidad como la equidad, relevancia y pertinencia; y finalmente, da cuenta de otros factores generalmente ligados a la calidad, aunque de forma tangencial; por lo que su relevancia resulta evidente en el contexto en que emerge. (S. Díaz, Barreira & Pinheiro, 2015b, p. 58)

Establecidas estas características contextuales y por tanto su coherencia externa, podemos dar paso a la revisión del diseño del PTA para identificar su coherencia interna, es decir la consistencia de los aspectos internos asociados a su estructura y el plan de funcionamiento que se ha establecido para su respectiva implementación.

5.2. Evaluación del diseño

Un ejercicio de planeación implica la proyección de una serie de propósitos a alcanzar y el establecimiento de un conjunto de acciones y recursos para su respectiva consecución. En sentido estricto,

planear consiste en projectar uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os factores que afetam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as acções correspondentes e mobilizar os meios necessários para que a mudança desejada ocorra de facto no sentido projectado. (Capucha, 2008, p. 13)

En el marco de este programa para la cualificación de la educación, esta fase de planeación se encuentra asociada a la tarea de determinar las metas básicas, los componentes estructurales,

las relaciones y procesos que garanticen su operacionalización, así como los tiempos y recursos para su desarrollo, es decir, construir el esquema del programa desde su estructura general y sus procedimientos específicos. Como bien lo afirma Pérez Juste (2014) el diseño se corresponde a un plan dado que implica una concepción global del problema y las acciones para resolverlo, también es una estructura, asumida como un esquema de operación y finalmente una estrategia que da cuenta de los métodos y procedimientos empleados para alcanzar los objetivos.

En este sentido, analizamos el diseño del programa desde esta visión tripartita que permite asumirlo como plan, estructura y estrategia. Así pues, será imperativo desarrollar una valoración intrínseca del mismo, apuntando a lo que Stufflebeam (2013) comprende como “examination of the work plan” y más allá de eso, a lo que Scriven (1991) resalta como la valoración de las cualidades y procedimientos del objeto de mediación.

Con el fin de determinar este grado de consistencia interna procedemos a analizar el plan general y los factores clave dentro de su estructura, es decir los objetivos o metas, los diferentes componentes del programa, los procesos planeados, los materiales diseñados o adaptados, además de los tiempos previstos para la concreción de las actividades. Dada la naturaleza de nuestro objeto de evaluación y el alto grado de complejidad de sus elementos estructurantes, optamos por atender únicamente a los factores nucleares dentro de cada componente y los procedimientos, materiales y recursos a ellos asociados, lo que puede resultar reduccionista pero necesario (Stake, 2013).

5.2.1. Evaluación de los objetivos del programa

En concordancia con la evaluación del contexto y como evidencia de la estructura incrustada que el modelo multinivel de evaluación adoptado exige, resulta fundamental la valoración de los objetivos del programa en función de las necesidades que lo justifican, para lo que Pérez Juste (2014) sugiere criterios como *adecuación, suficiencia y realismo*; además de la valoración de sus características formales y técnicas.

Justamente, para dar cuenta de estos requerimientos iniciales, elaboramos una *matriz de sinergias* (Capucha, 2008), en la que relacionamos los diferentes problemas, carencias o necesidades detectadas, en nuestro análisis del contexto, con las finalidades o metas del programa, partiendo de su objetivo general que retomamos a continuación: “Mejorar las

condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” y que se traduce en una meta cuantitativa que resulta ser “Más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos asciende de nivel, al menos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en la prueba SABER de 3° y 5°, aplicación año 2014” (MEN, 2013a).

Como una estrategia para verificar la consecución de resultados de forma más tangible, al interior del programa se han establecido metas concretas que presentan cantidades específicas en relación con el universo de actores beneficiados y que se especifican en esta matriz de sinergias (ver Cuadro 19).

En principio, todos los problemas encuentran finalidades que les corresponden y a su vez las metas o finalidades están asociadas a un problema, lo cual nos indica que hay una adecuación de estas metas al contexto y que dada la intención de atender a los estudiantes con difícil situación socioeconómica, la intervención es planeada con un principio de calidad desde la equidad, presupuesto básico asentado en las diferentes propuestas referidas en nuestro marco teórico (Gallego & Rodríguez, 2014; Martín, 2010; Marchesi, 2010; OREALC-UNESCO, 2007; UNESCO, 2004; UNICEF, 2010).

Cuadro 19. Matriz de sinergias entre los problemas identificados en el contexto y las metas del programa

Metas PTA	Problemáticas identificadas			
	Bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes de la básica primaria	Altas brechas de inequidad entre los resultados de los aprendizajes de la población rural frente a la población urbana	Falta de formación de los profesores para garantizar prácticas adecuadas a las necesidades y características de los estudiantes.	Falta de recursos pedagógicos, físicos y de gestión en los IE
Mejorar las condiciones de aprendizaje de 2.3 millones de estudiantes, ubicados en zonas con las condiciones más difíciles como condiciones de acceso, con infraestructuras locativas por mejorar y bajas condiciones socioeconómicas.	X	X		
70000 educadores, entre docentes de aula y directivos, logran el mejoramiento de sus prácticas de aula.			X	

3.000 establecimientos educativos se involucran en el PTA y desarrollan capacidad para gestionar el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje	X
--	---

No obstante, habría que resaltar dos aspectos importantes en este punto. En primer lugar las metas están asociadas estrictamente a niveles de cobertura, que de hecho no llegan al 100 % de la población de la básica primaria que requeriría inicialmente esta intervención. Por otro lado, estas metas apuntan a cantidades de beneficiarios (número de estudiantes, número de docentes, número de EE) más que a los índices de calidad en los procesos desarrollados, es decir en el aprendizaje de los niños, en la formación de los docentes y en la capacidad instalada en los EE de tal forma que puedan responder de manera directa a los problemas detectados. Esto nos lleva a pensar que resultan insuficientes desde una concepción más integral y cualitativa de la calidad, como lo plantea por ejemplo la OEI (2010).

En este sentido, sería necesario para el programa fortalecer la formulación de los objetivos con indicadores que permitan explicitar la comprensión de los conceptos básicos a ellos asociados, como por ejemplo “mejorar las condiciones de aprendizaje”, “mejorar las prácticas de aula” y “desarrollar capacidad para gestionar el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje”, lo que podría contribuir a ampliar esa mirada más focalizada en los resultados, ya ampliamente cuestionada (OREALC-UNESCO, 2007); y que se evidencia en la meta cuantitativa del programa.

Por otro lado, podemos afirmar que los objetivos son viables, es decir que se adecuan a las circunstancias, lo que no quiere decir que son de fácil consecución, dada la dificultad para acceder a muchos establecimientos educativos focalizados y por lo tanto, se requiere garantizar todos los medios para llegar a determinadas zonas del país, además de la implicación comprometida de todos los responsables, desde el Ministerio hasta los profesores beneficiarios pasando por toda la cadena de recursos humanos, técnicos y administrativos.

5.2.2. Evaluación de los componentes

Los componentes se convierten en las piezas estructurales del programa y por lo tanto su consistencia interna, en relación con sus objetivos, recursos y estrategias como su interrelación con los demás componentes, se constituyen en alba de este proceso de

valoración. En efecto, cada uno de ellos presenta una finalidad específica y unos procesos que lo configuran en su autonomía y que evidencian su heterogeneidad en relación con los demás, no obstante la interacción de ellos debe conllevar el logro de la meta del programa que es el mejoramiento de los aprendizajes, lo que evidencia su estrecha complementariedad. A continuación, nos detendremos en el análisis de los aspectos fundamentales de cada uno de ellos para comprender su funcionamiento interno y así determinar su coherencia y relación con factores asociados a la calidad.

5.2.2.1. Componente pedagógico

Al estar asociado a la creación de ambientes de aprendizaje adecuados para la construcción de conceptos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, valores y actitudes, comprende la apropiación de referentes curriculares claros, la implementación de la evaluación en sus propósitos formativo y sumativo; y la selección y aprovechamiento de actividades pedagógicas en el aula, a lo cual se pretende contribuir mediante la provisión de materiales educativos o libros de texto.

A pesar de esta amplitud en los factores asociados a este componente, no deja de ser llamativo que según se explicita en la guía de fundamentación del programa: “El objetivo específico es *construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todos los estudiantes altos niveles de logro*” (MEN, 2013a. p. 11), lo que parece ser más un objetivo asociado a la formación situada que al componente pedagógico. En cualquier caso, este asunto de las prácticas pedagógicas ha sido ya resaltado como parte fundamental del mejoramiento de la calidad educativa (WB, 2011).

Volviendo a los factores asociados a este componente, consideramos que asumir los referentes curriculares como piedra angular, resulta altamente pertinente por cuanto éstos además de orientar los procesos de formación en las salas de aula, deben ser una guía para la producción de textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, el diseño de las prácticas evaluativas y la formulación de programas y proyectos tanto de la formación inicial del profesorado como de la cualificación de los docentes en ejercicio (MEN, 2006). De hecho, el llamado para la revisión de los asuntos de orden curricular es un factor prioritario en lo que a calidad educativa corresponde (Marchesi, 2010); y aún más, la necesidad de establecer su pertinencia para garantizar aprendizajes básicos (Coll, 2010).

Justamente, siendo los referentes curriculares orientadores de los procesos pedagógicos, y asumiéndolos como tal dentro del programa; se verifica la necesidad de revisarlos y actualizarlos; especialmente los lineamientos curriculares que para el caso de lenguaje fueron publicados por primera vez en 1998 (MEN, 1998) y por tanto, ya cumplieron más de 10 años de publicación.

En relación con los materiales escolares impresos²⁷, otro de los recursos de este componente, avalamos la iniciativa de entregar material educativo a los estudiantes, pues tratándose de población especialmente de zonas rurales, tener libros de texto que permitan orientar sus procesos, resulta fundamental, y se asume como determinante para aumentar la calidad (Bralavsky, 2006; UNESCO, 2004; UNICEF, 2010;). Con relación a la coherencia entre los fundamentos de estas series seleccionadas y la propuesta específica del programa, identificamos algunos puntos de enlace.

Los textos propios del programa son las series “*Nivelemos*” y “*Escuela Nueva*”. En la presentación de la primera de ellas se determina que “nuestro compromiso -el de docentes, padres y los entes responsables de la educación de calidad de los estudiantes- es reconocer las potencialidades de todos los niños y niñas, identificar sus dificultades y necesidades, para ayudarles a superarlas, e integrarlos como parte activa de un mismo grupo de estudiantes, con saberes comunes e igualdad de condiciones” (MEN, 2011d).

Para el caso de la segunda serie, se afirma que fueron construidos a partir de materiales del modelo flexible de Escuela Nueva²⁸ y se encuentran en concordancia con los estándares de cada área; además, en cada unidad se presentan de manera explícita los estándares y los subprocesos que se pretenden promover de acuerdo con las actividades propuestas, tanto en el área de matemáticas como de lengua.

De hecho, en el manual de implementación (Tomo I, grados transición y primero; tomo II, grados segundo a quinto) que acompaña las cartillas de los estudiantes y que se convierte en un conjunto de orientaciones disciplinares, pedagógicas y didácticas para los docentes, se confirma que “El Ministerio de Educación Nacional se dio a la tarea de cualificar las guías de los estudiantes de Escuela Nueva, en el marco de los actuales referentes de calidad

²⁷ Además de los libros de texto se incluyó un recurso educativo virtual llamado proyecto Gal & Leo del cual solo se benefició un reducido número de instituciones educativas y por eso no fue considerado en nuestro análisis.

²⁸ Escuela Nueva es un modelo educativo dirigido principalmente a la escuela multigrado de las zonas rurales, caracterizadas por la alta dispersión de su población; por tal razón, en estas sedes educativas generalmente los niños y las niñas cuentan con un solo docente que orienta su proceso de aprendizaje.

(lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias, orientaciones pedagógicas), para apoyar óptimos procesos de aprendizaje de los niños y las niñas” (MEN, 2010b, p. 5).

Como principios pedagógicos que orientan las cartillas se destaca que la construcción del conocimiento es social: se entiende el conocimiento como derivado de las interacciones en el trabajo grupal y comunitario; el aprendizaje se logra en situaciones y contextos significativos para los niños en los que están presentes elementos de la cultura local y finalmente, el maestro orienta las relaciones que establece con sus estudiantes alrededor del conocimiento y juega un papel central como mediador de las relaciones entre el conocimiento y sus estudiantes (MEN, 2012c. diapositiva 16).

En términos de principios básicos, se constata la coherencia entre la apuesta general del programa y los fundamentos que sustentan la propuesta pedagógica de los libros de texto seleccionados. Igualmente, el hecho de que el mismo Ministerio haya realizado las adaptaciones y ajustes correspondientes garantiza mayor articulación entre los referentes curriculares y estos textos, con la salvedad antes hecha de la falta de actualización de los lineamientos.

De otra parte, para los establecimientos especialmente de zonas urbanas, se destinaron textos que no son propios del Ministerio de Educación y que por tanto, fueron producidos por editoriales privadas, como una edición especial para el Ministerio. Los insumos para la selección de estos materiales fueron: desarrollo conceptual, desarrollo didáctico, lenguaje escrito, diseño gráfico y diagramación, aspectos físicos, material complementario para el docente y finalmente actividades para estudiantes (MEN, 2012c).

La serie “*Competencias Comunicativas*” de la editorial Educar, para el área de lenguaje, según se advierte en la presentación hecha en la guía de docentes:

Ha sido planeada y desarrollada con base en el *Proyecto Pedagógico Educar*, de tal manera que los docentes y los estudiantes encuentran en el libro de cada grado un apoyo sólido a los procesos formativos cotidianos que les permita desarrollar aprendizajes significativos y contextualizados, mantener la motivación, utilizar y potenciar su inteligencia emocional y desarrollara procesos de evaluación y metacognición. (Riveros, 2012)

En relación con el área de matemáticas, la serie seleccionada fue “*Proyecto SÉ*” de Ediciones S.M., que de acuerdo con su presentación “atiende a las disposiciones oficiales del Ministerio de Educación, que se expresan en los estándares de competencias para las distintas disciplinas

y en el Decreto 1290 para la evaluación, respectivamente” (Ediciones S.M. & MEN, 2011, p. 4).

De acuerdo con estos referentes generales, podríamos afirmar que estas series externas al programa también resultan coherentes con los propósitos del mismo y en línea con los referentes de calidad. No obstante, habría que hacer un estudio más riguroso de cada una de las series para identificar su calidad intrínseca, lo cual sólo es posible con un equipo de evaluadores integrado por expertos disciplinares y pedagógicos de cada una de las áreas.

Otro de los aspectos que está cobijado por este componente es el de la evaluación, lo cual se constituye en un acierto, al ser este punto de partida y al mismo tiempo de llegada en lo que a calidad educativa corresponde, y por lo cual ha sido destacado como uno de los focos para ser revisados en la generación de política educativa (OCDE, 2012). En estos términos, aunque el programa tiene como referente las pruebas SABER que corresponden a una evaluación sumativa, se ha focalizado la evaluación especialmente en su función formativa, desde la implementación de una estrategia de evaluación diagnóstica y el fortalecimiento de estrategias de evaluación permanente en el aula.

La evaluación diagnóstica es un instrumento que, en sintonía con los Estándares Básicos de Competencias, permite identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje tanto en lenguaje como en matemáticas, de los estudiantes que cursan desde 2 a 5 grado, y por consiguiente busca identificar estos niveles de desempeño y generar hipótesis para explicar dificultades en la comprensión de algunos saberes. El Cuadro 20 nos permite establecer una comparación entre esta evaluación y las pruebas SABER que son de carácter final y más sumativo. La conjugación de estas dos modalidades resulta fundamental en la medida en que

dotar a los maestros de herramientas adicionales para valorar el aprendizaje de sus estudiantes es un detalle no menor, considerando que la evaluación realizada cotidianamente por los docentes en el aula es tan importante como la externa. La complementariedad entre ambas es necesaria para la mejora de los sistemas educativos; mientras que la primera puede ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel de conjunto, la segunda puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de educandos específicos. (Ruiz, 2008, p. 58)

A nuestro juicio, la evaluación diagnóstica se encuentra más estrechamente conectada a los referentes curriculares, además posibilita el seguimiento de procesos y la toma de decisiones de forma oportuna para su respectiva orientación, ya que ofrece mayor detalle en relación con los procesos específicos de los estudiantes.

Cuadro 20. Comparación entre pruebas SABER y evaluación diagnóstica diseñada en el PTA

Criterios	Pruebas SABER (ICFES)	Evaluación Diagnóstica (MEN)
Objetivo	Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica. Determinar en qué grado los estudiantes se acercan al logro de los resultados esperados.	Identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Identificar los diferentes niveles de desempeño que tiene los estudiantes en cada grado, generar hipótesis de dificultades en la comprensión de algunos saberes y proporcionar un material educativo para el aula y la formación de los docentes
Estudiantes evaluados	2009 (estudiantes grado 5° y 9°) de todos los establecimientos educativos (oficiales y privados) 2012 (estudiantes grado 3° , 5° y 9°) de todos los establecimientos educativos (oficiales y privados)	A partir del 2012, estudiantes grado 2°, 3°, 4° y 5° de los establecimientos educativos oficiales.
Qué áreas se evalúan	Grado 3°. Matemáticas y lenguaje Grado 5°. Matemáticas, lenguaje y ciencias naturales	Aprendizajes básicos según los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas y Lenguaje. Se priorizan los procesos, desempeños, pensamientos matemáticos y tipologías textuales que guían la estructuración de las preguntas.
Qué se evalúa en cada área	Lenguaje: competencia comunicativa (componentes semántico, sintáctico y pragmático) Matemática: Razonamiento y argumentación; comunicación, representación y modelación; planeamiento y resolución de problemas (numérico- variacional, geométrico-métrico, aleatorio)	En matemáticas, a partir de situaciones contextualizadas, se priorizan pensamientos y procesos generales en cada uno de los grados. En lenguaje, se indaga por procesos de producción textual escrita, comprensión e interpretación de diferentes tipologías textuales, construcción de sentido a partir de los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.
Metodología en el diseño	Diseño de especificaciones basado en el modelo de evidencias (partir de la identificación de las competencias a evaluar y llegar hasta la identificación de preguntas, de modo que estas se convierten en las evidencias de los conocimientos, habilidades o capacidades que se quieren medir)	A partir de las matrices de Matemáticas y lenguaje (1° a 5°) construidas como insumo para el diseño y la cualificación de los Modelos Educativos Flexibles y para el programa Todos a Aprender.
Calificación	Habilidades transformadas en puntajes individuales, llevadas a una escala de 100 a 500 puntos.	Competencias básicas en puntajes individuales según una escala de 0 a 100 puntos
Niveles	Avanzado, satisfactorio, mínimo, insuficiente.	Bajo (0-59), básico (60-79), alto (80-89), superior (90-100)
Uso de los resultados	Orientar el diseño específico de estrategias de mejoramiento. Retroalimentar y dar elementos a los establecimientos educativos, así como a las administraciones municipales y departamentales para la reformulación o reorientación de sus planes de mejoramiento.	Reporte de resultados por estudiante, salón o grupo, jornada escolar y establecimiento educativo. Diseño de programas individualizados que ayuden al estudiante a nivelar su aprendizaje. Resultados de carácter institucional no difundidos ni publicados en medios de comunicación.

Se ve justificada la inclusión de la prueba diagnóstica en este programa asumiendo que permite un uso más formativo de los resultados, además permite contar con un buen insumo, que sea el punto de partida para orientar los procesos de formación docente y acompañamiento en el programa. De igual forma, posibilita a las instituciones educativas y a los docentes ajustar el plan de estudios, de acuerdo a las necesidades y el nivel de desempeño de los estudiantes (MEN, 2012a). Esto es evidente al observar que los resultados brindan pistas al docente sobre el proceso de aprendizaje y algunas orientaciones para el aprovechamiento del material didáctico propio del programa, tal como se muestra en la Figura 16.

Con los elementos hasta aquí expuestos, podemos determinar que todos parecen apuntar al mismo objetivo y se adecúan a factores de calidad específicos, ya señalados en nuestro marco teórico. No obstante, se identifica también la ausencia de un conjunto de orientaciones pedagógicas específicas que guíen los procesos, puesto que a pesar de encontrar elementos asociados, se trata de un ejercicio propio de articulación y no hay una línea explícita que sea expuesta en un documento con los fundamentos de naturaleza pedagógica del programa.

ANÁLISIS Y SUGERENCIAS		
Opción	Hipótesis de respuesta	Sugerencias para superar las dificultades
A	No descompone a partir de sumas un número de tres cifras.	Realice actividades de agrupamientos a partir de unidades, decenas y centenas; utilice ábacos, dibujos, monedas, billetes didácticos y objetos como canicas, frijoles, etc. Muéstrelas, a partir de ejemplos, como pueden componer o descomponer un número y representarlo de forma numérica. También puede simular en clase el juego de la tienda, lo cual el permitirá a los estudiantes familiarizarse con el manejo del dinero. Si cuenta con Nivelemos 2° Guía docente, en las págs. 10 y 11 encontrará estrategias que le ayudarán en el proceso a su estudiante. En Escuela Nueva Orientaciones Pedagógicas Tomo II encontrará recomendaciones para desarrollar las guías 1 y 2 de 2°. En Proyecto Sé 2° Guía docente revise las Págs. 36 a 39.
B	Realiza la primera parte de la descomposición a partir de sumas de un número, sin embargo no termina de verificar cuidadosamente todas las opciones.	Realice actividades de agrupamientos a partir de unidades, decenas y centenas; utilice ábacos, dibujos, monedas, billetes didácticos y objetos como canicas, frijoles, etc. Muéstrelas, a partir de ejemplos, como pueden componer o descomponer un número y representarlo de forma numérica. También puede simular en clase el juego de la tienda, lo cual el permitirá a los estudiantes familiarizarse con el manejo del dinero. Si cuenta con Nivelemos 2° Guía docente, en las págs. 10 y 11 encontrará estrategias que le ayudarán en el proceso a su estudiante. En Escuela Nueva Orientaciones Pedagógicas Tomo II encontrará recomendaciones para desarrollar las guías 1 y 2 de 2°. En Proyecto Sé 2° Guía docente revise las Págs. 36 a 39.
C	No reconoce el valor de un número de acuerdo a su posición, en un número de tres cifras.	En las actividades de agrupamiento, haga énfasis en la lectura del número, su escritura y el valor de las cifras de acuerdo a su posición. Por ejemplo, debata con los estudiantes sobre las diferencias entre el número 601 y 106 desde lo concreto, la representación gráfica y la escritura. Si cuenta con Nivelemos 2° Guía docente, en las págs. 10 y 11 encontrará estrategias que le ayudarán en el proceso a su estudiante. En Escuela Nueva Orientaciones Pedagógicas Tomo II encontrará recomendaciones para desarrollar las guías 1 y 2 de 2°. En Proyecto Sé 2° Guía docente revise las Págs. 36 a 39.
D	Reconoce la descomposición aditiva ($645 = 600 + 40 + 5$) de un número a partir de su representación gráfica.	

Figura 16. Muestra de una hoja de respuestas de la prueba diagnóstica aplicada en el PTA (MEN, 2012d, d.3)

5.2.2.2. Componente de formación situada

Se considera como el componente clave, y que de alguna manera puede garantizar el mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes y el fortalecimiento de sus competencias profesionales (MEN, 2012b), puesto que su objetivo es formación y acompañamiento al maestro en función de sus necesidades específicas y la promoción de comunidades de aprendizaje comprometidas con el proceso de mejoramiento; lo que coincide con muchas de las reflexiones y apuestas que destacan este factor como el corazón de la transformación hacia la calidad. En efecto, la formación docente es destacada por la UNESCO (2004), y la calidad del profesor como factor determinante es ampliamente sustentada en el informe Mckinsey y Company (2007), y referida también en otros estudios (Braslavsky, 2006; Marchesi, 2010).

En este componente de formación se planea un conjunto de acciones que se encuentran asociadas a su vez con los distintos niveles o actores que conforman la cadena. Es importante en este punto, aclarar que no todas las actividades y talleres de formación se encontraban previstos y diseñados al inicio del programa (en el año 2011) y por tanto se constituyó en un trabajo de construcción permanente, especialmente por parte de los formadores y los tutores, por lo que encontramos diferencias notorias entre los primeros formatos diseñados para acompañar los procesos (años 2011 y 2012) y los que fueron diseñados en los años siguientes (2013 y 2014), tal como lo veremos más adelante.

En relación con las temáticas que orientaron la formación, estas son variadas y algunas de ellas solamente fueron introducidas en formaciones para un rol específico (formador, tutor o profesor). En relación con la formación de los formadores, en algunas ocasiones están orientadas por un conjunto de expertos, pero en otras corresponde a un ejercicio de construcción entre pares; para el caso de los tutores, los formadores tienen la responsabilidad de diseñar los talleres y dada la necesidad de garantizar unidad en todas las regiones se diseñan unos guiones de formación que orientan las respectivas sesiones. En el cuadro 21 se reúnen algunos de los temas eje de la formación, establecidos generalmente para encuentros de una o dos semanas de duración.

Cuadro 21. Síntesis de la estructura de la formación para formadores, tutores y profesores

	Temáticas y Talleres	Documentos Producidos
FORMACIÓN DE FORMADORES	Reconocimiento de la política de calidad y del programa de transformación de calidad PTCE Rol del formador y la transformación de las prácticas de aula Evaluación y pruebas diagnósticas Reconocimiento de los materiales educativos Clima de aula: estrategias de trabajo El rol del docente en el aprendizaje cooperativo Evaluación formativa Las comunidades de aprendizaje en la formación situada Programa de coaching para el acompañamiento a tutores y docentes (London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education) Formación ontológica de los docentes, paradigmas para observar la construcción de ambientes escolares Inteligencia emocional	Agenda de formación de formadores Taller rol docente en el aprendizaje cooperativo Taller clima de aula Taller comunidades de aprendizaje Taller evaluación formativa Taller material educativo Taller consolidación de los elementos emergentes en el trabajo de aula a través de la planeación microcurricular. Orientaciones sobre el rol de los tutores
FORMACIÓN DE TUTORES	Presentación del PTCE y política de calidad. Rol del tutor en el PTCE y coaching Transformación de prácticas de aula y uso pedagógico de materiales Metodología estudio de clase (planeación, implementación y evaluación de prácticas de aula) Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos curriculares Didáctica del lenguaje y la matemática Evaluación diagnóstica Análisis de resultados de pruebas SABER Observación de aula Aprendizaje cooperativo	Guión interno PND y política de calidad Guión interno PTCE Guión rol del tutor en el PTCE y coaching Guión acompañamiento situado y comunidades de aprendizaje Guión transformación de prácticas de aula y uso pedagógico de materiales Instrumentos (para sistematizar la información administrativa: actas de reunión, agenda de registro de visitas, etc.)
FORMACIÓN DE PROFESORES	Presentación PTCE Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos curriculares Didáctica del lenguaje y la matemática Observación de clase y planeación formativa Uso pedagógico de materiales educativos Evaluación formativa Uso de los resultados de las pruebas diagnósticas y las pruebas SABER Conformación de comunidades de aprendizaje	Formato unificado de observación. Guía de formato unificado de observación. Presentación general de los materiales y recursos educativos PTA. La observación y la planeación como procesos formativos. Planeador (Planeador con orientaciones e instrumento planeador para ser diligenciado) Bitácora

Las temáticas resultan pertinentes en relación con los factores asociados a la calidad y los conocimientos básicos que deben tener los docentes tanto en relación con lo disciplinar como con lo didáctico y evaluativo que además se estipulan en los referentes normativos (Decreto 1278/2002), aunque no se han explicitado las necesidades de formación evidenciadas antes de iniciar el proceso. Además todas ellas se encuentran ligadas a tópicos abordados por el componente pedagógico, con lo que se apunta a la articulación entre estos dos componentes.

No obstante, y a pesar de los básicos comunes, los instrumentos diseñados al inicio del programa guardan diferencias sustanciales con los elaborados en el año de consolidación, con lo que parece ser que la propuesta inicia de forma muy incipiente y los documentos orientadores solo logran su consolidación en el año 2013. A modo de ilustración de las

diferencias halladas, el Cuadro 22 presenta una comparación entre las agendas de la primera visita²⁹ a las instituciones educativas en los años 2012, 2013 y 2014.

Cuadro 22. Comparación entre las agendas de la primera visita (2011-2014)

	Agenda Visita 1 (2011/2012)	Agenda Visita 1 (2013)	Agenda Visita 1 (2014)
Objetivo	Determinado entre el formador y el tutor.	El objetivo central de esta primera visita es combinar la realización de un ejercicio de planeación a partir de una secuencia de trabajo con todos sus componentes, como una de las características de la Comunidad de Aprendizaje que se empieza a consolidar.	1. Diagnosticar el estado del posicionamiento alcanzado por el PTA en el EE desde la fecha de su implementación hasta el cierre realizado por el tutor a cargo en 2013. 2. Socializar el Plan de Acción del 2014. 3. Consolidar el PEM (Plan Estratégico de Mejoramiento) - 2014 de acuerdo con las metas establecidas por el programa Todos a Aprender en cada uno de sus cuatro componentes: Pedagógico, Formación Situada, Gestión y Condiciones básicas.
Estructura	Nombre del tutor Institución educativa Correo institucional Teléfono de la institución Lugar y fecha Objetivo Nombre de los participantes Agenda de trabajo Desarrollo de la agenda Tareas y compromisos Observaciones generales Firma de los asistentes Anexos Protocolo primera visita	Introducción Consideraciones iniciales Objetivos Estructura Insumos o anexos Indicaciones generales de la visita Caracterización del EE Caracterización académica EE Gestión directiva, direccionamiento estratégico Compromisos comunidad educativa Seguimiento a la implementación del plan de acción comunidad de aprendizaje Formato de Bitácora del docente	Datos generales Planeación Objetivos Agenda de trabajo Aprobación Desarrollo del acompañamiento -Alcances y soportes -Tareas y compromisos -Asistencia -Aprobación y retroalimentación -Soportes y pagos

En sus primeras versiones la agenda correspondía más a un instrumento de registro y constatación de la visita efectuada que a un instrumento pedagógico de planeación y construcción de planes de mejoramiento contextualizados y pertinentes en función de las necesidades y características de los establecimientos educativos. Luego, en el 2013, se

²⁹ Una visita corresponde a un acompañamiento realizado por los tutores a una institución educativa , generalmente se realiza en una semana en la que se desarrollan diferentes actividades con el equipo de docentes participantes del programa.

diseñaron instrumentos más completos que apuntaron a la identificación de las condiciones del EE para integrar el PTA al Proyecto Educativo Institucional (PEI), con lo que se evidencia un proceso de reformulación en términos de planeación y diseño. Este ejercicio de caracterización de la IE en sus aspectos académicos, de gestión, de condiciones básicas, entre otros, a nuestro juicio, debió ser realizado desde el año 2012, para garantizar una plena articulación entre el programa y las apuestas formativas y condiciones de la institución.

Por último, en el 2014, se parte del reconocimiento de un trabajo ya realizado en el año 2013 y se promueve la generación de un Plan Estratégico de Mejoramiento (PEM) asociado a las metas del PTA. Es decir que la preocupación ahora resulta ser la conformación de un proceso de mejora en relación con los componentes específicos del programa.

En suma, podemos afirmar que la estrategia de formación en cascada fue claramente definida en términos de niveles y actores, pero el contenido de ella no parece haber sido igualmente planeado; es decir que las apuestas formativas no fueron previstas en su totalidad y se han ido ajustando en la marcha del proceso. Si bien es cierto que cualquier proceso de planeación requiere una flexibilidad que pueda hacer frente a las circunstancias imprevistas surgidas en el transcurso de las actividades, también es necesario concebir unos acuerdos básicos que puedan sentar las bases de procedimientos posteriores.

5.2.2.3. Componente de gestión educativa

En concordancia con el enfoque sistémico que le es dado a este componente en la medida en que facilita las relaciones entre los diferentes niveles y actores para garantizar la efectividad y sustentabilidad del programa, se espera que logre contribuir a la optimización de recursos regionales y especialmente institucionales. De acuerdo con la planeación del programa:

Los subcomponentes de la gestión son cada vez menos una secuencia lineal, se conciben hoy en día como procesos dinámicos y entrelazados; conforman un conjunto sistemático de procedimientos que la organización realiza para modificar una situación a cuyo mejoramiento está dispuesto a dedicar esfuerzo y lograr una situación alcanzable, y por tanto evaluable, que es compartida por un conjunto de personas que participan en la implementación, en el respectivo nivel. (MEN, 2011b, p. 19)

En este sentido, este componente ha diseñado estrategias fundamentales para el programa como la generación de compromisos con la calidad educativa con las Secretarías de

Educación en el año 2012 y con los directivos de las instituciones educativas en el 2013. Además, promueve la promoción de procesos de formación para directivos docentes y finalmente, el seguimiento y evaluación del programa.

En relación con la estrategia para la generación de los compromisos de gestión de la calidad, estos se dirigen en un primer nivel a las Secretarías de Educación, lo que implica la revisión del plan de desarrollo del departamento en aras de garantizar la articulación del PTA con este y el análisis de la situación específica del departamento en relación con los resultados de las pruebas SABER. En la Figura 17, podemos visualizar un apartado de un compromiso firmado entre la SED de Córdoba y el Ministerio de Educación Nacional.

SE COMPROMETEN A:

1. Que el departamento de Córdoba, en cabeza de su señor Gobernador y su Secretario de Educación, continuará liderando, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, las acciones correspondientes para mejorar la calidad de la educación.
2. Que se disminuirá el porcentaje de los estudiantes de los Establecimientos Educativos Oficiales ubicados en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo en los promedios de Lenguaje y Matemáticas que obtuvieron los estudiantes del grado quinto en las pruebas SABER del año 2009, en un 25%, para el año 2014, así:

Nivel de Desempeño insuficiente y mínimo	2009	2014
Lenguaje	76%	57%
Matemáticas	85%	64%
3. Hacer seguimiento permanente al desarrollo de las estrategias planteadas por el Programa para la Transformación de la Calidad Educativa: "Todos a Aprender", por parte de la Entidad Territorial Certificada en Educación, a través del Secretario de Educación y por parte del Ministerio de Educación Nacional, a través del Gerente del Programa. Sus avances serán revisados en las reuniones de Secretarios de Educación que periódicamente convoca la Señora Ministra de Educación.
4. Dar cumplimiento a las responsabilidades de las Entidades Territoriales establecidas en el ítem B de la Directiva Ministerial No. 30 del 13 de noviembre de 2012, garantizando a su vez que los Establecimientos Educativos apropien y desarrollen el Programa "Todos a Aprender"; para lo cual firmarán compromisos de Gestión con cada uno de los Rectores de los Establecimientos Educativos focalizados y les harán seguimiento permanente por medio de su líder de calidad y responsable territorial del Programa.

Figura 17. Muestra de un compromiso por la calidad educativa firmado entre el Ministerio y la Secretaría de Educación (MEN, 2013e, p. 3)

Con este fragmento del documento, podemos verificar que hay una intención por destacar la corresponsabilidad entre los diferentes actores involucrados en relación con la calidad educativa, lo que coincide con el llamado de Martínez (2014) a dimensionar la calidad como un proceso de transformación y responsabilidad social. Además hay unas apuestas concretas y contextualizadas según la situación de los diferentes territorios en función de la meta del programa, reconociendo así las características de los educandos y el medio en que se desenvuelven (OREALC-UNESCO, 2007). Sin embargo, lo deseable era que estos compromisos fueran todos establecidos en el año 2012.

Además de estos compromisos con el nivel local de gobierno, en el año 2013 se establecieron compromisos específicos con las instituciones educativas, de modo que de acuerdo a la situación particular de cada una de ellas y en función del objetivo del programa se firmaron acuerdos en los que fueron explicitadas las apuestas cuantitativas en relación con los resultados obtenidos en las pruebas nacionales (ver Figura 18). Además los acuerdos hacen alusión al cumplimiento de una serie de condiciones asociadas con los diferentes componentes del programa y que en conjunto podrán crear las condiciones para alcanzar estos resultados, por ejemplo la formación de docentes, la conformación de comunidades de aprendizaje y el adecuado uso y aprovechamiento del material didáctico.

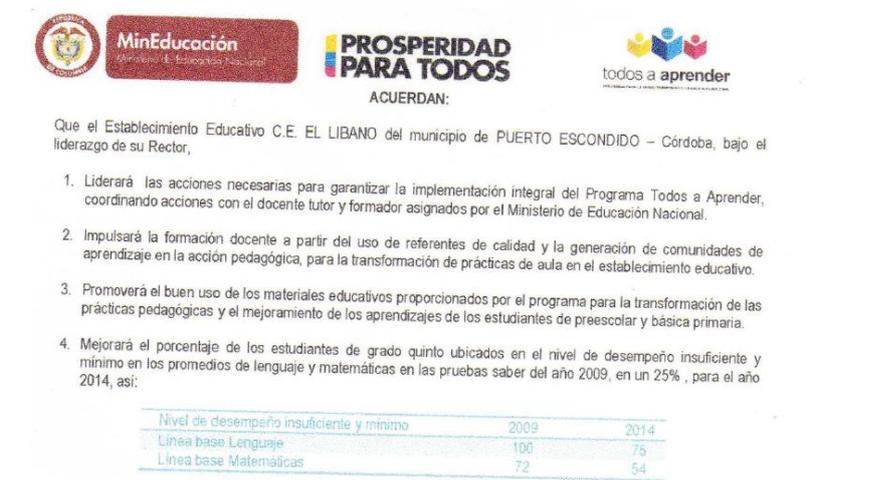


Figura 18. Muestra de un compromiso por la calidad educativa firmado entre el Ministerio y el Establecimiento Educativo (MEN, 2013e, p. 4)

En lo que corresponde a la formación para los directivos docentes, se establecen dos programas clave: Uno de ellos, de carácter presencial, liderado por el Instituto Caldense, buscaba “Fortalecer las competencias personales y administrativas en los rectores de tal forma que se potencie un mejor compromiso y desarrollo del PTA en las instituciones educativas” (MEN, 2013b, p.1). Dentro de las temáticas abordadas se destacan la planeación del desarrollo personal, procesos de planeación y evaluación de la gerencia del talento humano, gerencia pedagógica desde las comunidades de aprendizaje, estrategias y compromisos para la gerencia del aprendizaje institucional.

Conviene recordar que este factor de liderazgo no solo administrativo, sino fundamentalmente pedagógico es un punto de encuentro entre las diferentes tentativas de caracterizar una educación de calidad (Braslavsky, 2006; OCDE, 2012; UNESCO, 2004).

Por otra parte el Programa PFARO, gestionado por la Corporación Magisterio es un programa virtual que busca aportar las herramientas pertinentes a los rectores para planear y diseñar procesos propios de la gestión académica, directiva- administrativa y comunidad-convivencia de los establecimientos educativos que dirigen. La estructura general del programa se puede visualizar en el Cuadro 23.

Cuadro 23. Estructura del programa de formación para rectores (Corporación Magisterio & MEN, 2013)

Semanas	Módulo	Gestión	Ejes temáticos	Tareas por entregar
14 a 20 octubre	1	Directiva	Direccionamiento estratégico Enfoque pedagógico Reorientación del horizonte institucional	Documento sobre el horizonte institucional
21 octubre a 17 de noviembre	2	Académica	Gestión de la autoevaluación institucional frente a los resultados de las pruebas diagnósticas y SABER. Gestión del plan de mejoramiento institucional frente a los resultados de las pruebas diagnóstico y SABER. Modelos pedagógicos de referencia institucional Fases enseñanza-aprendizaje activistas-humanistas Evaluación por competencias	Documento sobre el plan de mejoramiento frente a los resultados de las pruebas diagnóstico y pruebas Saber. Documento sobre sistema institucional de evaluación y promoción de estudiantes
18 noviembre a 1 diciembre	3	Convivencia y de la comunidad	Programas de educación afectiva y familiar Programa de inclusión educativa	Documento de la planeación y diseño de los programas de Educación Afectiva y Familiar. Documento de la planeación y diseño de los programas de educación inclusiva
2 a 13 de diciembre		Administrativa y financiera	Administración de recursos Procesos, medición y análisis de indicadores y acciones en las diferentes gestiones	

Con esta planeación se evidencia una preocupación por reforzar los procesos asociados a la evaluación, y especialmente la autoevaluación, en función del aumento en los resultados de las pruebas SABER y las pruebas diagnósticas, además de una atención a otros factores que inciden en la calidad y la formación integral de los estudiantes y que no son necesariamente disciplinares, tales como la educación afectiva y familiar. Dada la importancia de esta formación, lo deseable sería que hubiera iniciado en el año 2012 y no en los últimos meses del 2013.

Por último, vale la pena destacar que el componente de gestión llega a las instituciones mediante actividades específicas asociadas a la incorporación del PTA a los planes de mejoramiento, que aparecen como propósitos explícitos en las agendas de visita de los tutores: “Conformar o consolidar las CDA con el propósito inicial de concertar acciones relacionadas con los planes de mejoramiento formulados por cada EE al finalizar el año escolar 2012” (MEN, 2013c). En este sentido, atiende a un factor de calidad señalado por Barrett, et. al (2006) que corresponde a la estrategia de sostenibilidad de la misma, por cuanto lo esperado es incorporar el programa en el ADN de la institución.

5.2.2.4. Componente de condiciones básicas

Su objetivo central es “brindar soporte complementario a la familia y a los establecimientos, para que puedan garantizar la asistencia escolar cotidiana”, (MEN, 2013a); en efecto, no solamente es preciso atender al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y sus factores inherentes, sino además a las condiciones físicas vitales para que éstas puedan desarrollarse, lo que también se correlaciona con la equidad, tal como ha sido señalado por Gallego y Rodríguez (2014). Esto conlleva una comprensión más “humana” de la calidad al incluir el bienestar como motor de aprendizaje (Braslavsky, 2006).

La estrategia base es el empoderamiento de las Entidades Territoriales para gestionar estas situaciones inherentes al bienestar de los estudiantes. Para ello se desarrolló como documento base un manual cuyo objetivo es:

Brindar una guía práctica de consulta y orientación a la Entidad Territorial y Establecimiento Educativo focalizado por el Programa Todos a Aprender –PTA - ; con el fin de fortalecer y mejorar las condiciones básicas de alimentación y transporte escolar, e infraestructura física y tecnológica que son determinantes en la calidad educativa y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. (MEN, 2013d, p. 5)

Según este mismo documento, las tres estrategias fundamentales promovidas al interior del componente son: en primer lugar la alineación gubernamental, que implica un articulación entre el MEN y otros Ministerios como el de Transporte (para gestionar el transporte escolar), y la articulación intra institucional, es decir con diferentes subdirecciones al interior del Ministerio (de permanencia, de transporte, de infraestructura); la segunda estrategia es el empoderamiento territorial que implica el diagnóstico de las ETs en relación con las

condiciones básicas de los EEs (con la ayuda de las visitas de los tutores que a su vez reportan a los formadores los casos prioritarios) y la realización de una asistencia técnica a estas ETs para gestionar los diferentes casos. Por último, una estrategia de alianzas público-privadas, para gestionar el desarrollo de proyectos que atiendan las instituciones identificadas.

El Manual diseñado en el 2013 ofrece orientaciones sobre la normatividad vigente, los procedimientos, las instancias para gestionar los proyectos y acciones diseñadas para atender necesidades en cualquiera de las áreas ya mencionadas, y se convierte en uno de los instrumentos que debe ser socializado con los directivos de la institución en las primeras visitas efectuadas por los tutores, en las que además, como quedó registrado en el Cuadro 12 deben caracterizar la institución tanto desde el punto de vista físico y tecnológico como académico. La funcionalidad de este manual resulta indiscutible por cuanto orienta de forma clara y pertinente los procesos que deben ser desarrollados para alcanzar las condiciones básicas.

Igualmente, como parte del componente se encuentran algunos formatos, como “la lista de chequeo para garantizar condiciones básicas en los EE” con un conjunto de indicadores, descripciones de la evidencia, acciones de mejora y acciones de seguimiento. Dicho instrumento hace parte del PTA desde el año 2014 y resulta muy funcional para caracterizar las instituciones en lo que a este componente corresponde, una preocupación que debe ser atendida en cualquier intervención asociada a la calidad (Brasvlasky, 2006; Marchesi, 2010) Una muestra de la lista de chequeo se presenta en la Figura 19.

LISTA DE CHEQUEO PARA GARANTIZAR CONDICIONES BÁSICAS EN LOS EE

FECHA: (dd/mm/aa) _____ DEPARTAMENTO: _____ ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: _____

CODIGO DANE: _____ NOMBRE DEL FUNCIONARIO (que reporta): _____

CARGO: _____ EMAIL: _____ TUTOR: _____

No.	INDICADORES	ESTADO		DESCRIPCIÓN DE LA EVIDENCIA	ACCIONES DE MEJORA	SEGUIMIENTO	
		SI	NO			SI	NO
1.	Socializar el manual de condiciones básicas con el Establecimiento Educativo en el primer acompañamiento realizado a la Institución.			Divulgar el contenido del Manual de Condiciones Básicas, generar compromiso de lectura y resolver preguntas.	-Lectura y apropiación del Manual de Condiciones Básicas.		
2.	Los niños de preescolar y básica primaria del EE, son beneficiados del Programa de Alimentación Escolar -PAE.			-No. de niños beneficiados. -No. total de matrícula en los grados de preescolar y básica primaria.	-Reportar en el SIMAT los estudiantes que requieren la estrategia de alimentación y transporte escolar en los tiempos establecidos por el MEN.		
3.	Verificar contra el Anexo 13 ^a del SIMAT los estudiantes beneficiados con PAE y transporte escolar Vs. Estudiantes reportados por el Rector al Tutor.			-Reporte del SIMAT Anexo 13 ^a , suministrado por el Componente de Condiciones Básicas. -Listado o reporte del SIMAT del EE, entregado por el Rector.	-Reportar en el SIMAT los estudiantes que requieren la estrategia de alimentación y transporte escolar en los tiempos establecidos por el MEN.		
4.	El EE desarrolla una estrategia complementaria para reforzar el del Programa de Alimentación Escolar -PAE.			Presentar un documento, conseguir recursos para reforzar la minuta de alimentación, desarrollo de proyectos productivos	-Presentar proyectos orientados hacia la consecución de recursos para alimentación, transporte, infraestructura física y tecnológica, por Sistema General de Regalías. - Ver propuesta para desarrollar la estrategia "ATIT" en el EE, del Manual de Condiciones Básicas.		

Figura 19. Lista de chequeo para garantizar condiciones básicas en los Establecimientos Educativos (MEN, 2013d, p. 5)

Aunque la complejidad de este componente dificulta su análisis, podríamos apuntar en primera instancia que no parece un componente de intervención directa en la institución educativa, como sí lo son los componentes anteriores, sino que implica una estrategia de identificación de necesidades y orientación para su satisfacción. De manera que se detectan ventajas y desventajas, pues si bien permite al tutor reconocer las condiciones de la institución que acompaña, le genera tareas adicionales al ejercicio de formación y acompañamiento académico y probablemente unos compromisos cuya resolución está fuera de su competencia.

De hecho, en sistemas educativos con mayor preocupación por la equidad como clave de la calidad, las condiciones básicas deben estar garantizadas antes de hacer la intervención pedagógica con el ánimo de que esta resulte realmente productiva. En el caso cubano por ejemplo retratado por Valdés (2008, p. 81) “la dirección del sistema educativo desde el nivel macro social debería propiciar que los contextos y los insumos entregados a todas las escuelas tendieran a igualarse. De esta manera los resultados que alcanzaran las instituciones en su gestión educativa, dependerían básicamente, de la calidad de los procesos educativos que fueran capaces de diseñar e implementar”.

5.2.2.5. Componente de comunicación

Uno de los principales desafíos de este componente es que “toda la sociedad conozca y comparta el sentido de esta movilización, y tenga la certeza de que las acciones y decisiones que cada persona realiza desde su cotidianidad para el programa, están siendo realizadas por otros bajo el mismo propósito” (MEN, 2011b, p. 24).

Con este objetivo, se establece una estructura específica para esta movilización que implica: crear y posicionar un imaginario (es decir una representación deseable de futuro); compartir comprensiones sobre los asuntos que se desean resolver y orientar las decisiones de los diferentes actores para mejorar la calidad; colectivizar la actuación de los actores involucrados, para lo cual la comunicación masiva resulta fundamental; y finalmente, comunicar criterios e indicadores para que los actores y la sociedad puedan saber si se está avanzando en la dirección adecuada o no (MEN, 2011b).

Dentro de las actividades específicas diseñadas en el marco de este componente figura la divulgación de noticias relacionadas con el PTA en diferentes medios de comunicación tanto local como nacional, y que en su mayoría son recopiladas en una página específica diseñada para divulgación del programa. Esta página además de presentar el programa ofrece información sobre el concepto de calidad que sustenta la propuesta, las historias que surgen en el programa como experiencias significativas, los índices de cobertura, los textos propios del programa, entre otros materiales.

Otra de las estrategias para visibilizar el programa en el ámbito nacional es la llamada “Travesía por la calidad educativa”, en la que se recorren diferentes municipios para presentar el programa a diferentes actores sociales, especialmente en los municipios con mayores necesidades del país. La Travesía, desarrollada durante el primer semestre del año 2012, es encabezada por la Ministra de Educación Nacional y en algunos casos acompañada por el Presidente de la República. En cada visita es seleccionada una institución en la que la Ministra se reúne con los alumnos, docentes, padres de familia y autoridades locales para socializar con ellos el programa. En esta travesía también se entregan algunos textos escolares.

Las estrategias diseñadas por este componente, posibilitan el conocimiento del programa a la ciudadanía en general, lo que sin duda puede coadyuvar a lograr el apoyo de diferentes actores sociales, la participación de la comunidad en ésta búsqueda de la calidad ha sido

factor destacado en propuestas como la de Marchesi (2010). Igualmente, la llegada directa de los altos mandatarios del Estado, además de ser una estrategia política, potencializa la credibilidad en el programa.

5.2.3. Evaluación de tiempos y recursos humanos

De acuerdo con los postulados establecidos en el inicio del programa, en términos temporales las etapas definidas son: alistamiento, implementación y expansión. Dentro de cada una de ellas figura un conjunto de actividades, especialmente asociadas a la formación situada, como eje de la estrategia de llegada a los EEs, que pueden garantizar los logros en cada fase. El Cuadro 24 detalla dicha planeación.

Cuadro 24. Fases del componente de formación situada (MEN, 2012b)

2011	2012	2013 - 2014
Alistamiento	Implementación	Expansión
-Ruta metodológica y lineamientos pedagógicos, tecnológicos y administrativos.	-Diseño e implementación de programas de formación en lenguaje y matemáticas.	-Diseño, actualización e implementación de programas de formación
-Selección y formación de formadores y tutores	-Línea de base de los participantes	-Línea de base de los participantes
-Inicio del acompañamiento por parte de los tutores	-Formación y acompañamiento situado	-Formación y acompañamiento situado
-Conocimiento y uso pedagógico de los materiales educativos	-Seguimiento y evaluación -Selección y formación de tutores 2013 - 2014	-Seguimiento y evaluación de resultados.

Dos factores a señalar en esta planeación; en primer lugar que se estructuró esencialmente en función de la formación situada y el acompañamiento y no se explicitaron los tiempos asociados a las estrategias de los demás componentes que deben concordar con este para que las visitas a los establecimientos educativos por parte de los tutores puedan tener el aprovechamiento esperado. Además, no se contemplan las estrategias de gestión en términos de compromisos de calidad y de formación de directivos docentes.

Por otro lado, todo el año 2011 debió dedicarse al ejercicio de planeación y diseño de instrumentos, lo cual no corresponde con la realidad, ya que el equipo de 100 formadores, solo estuvo completo en el primer semestre del año 2012, y el de tutores hasta el 2013. La misma presentación del PTA indica que como balance del 2011 se tienen 8 formadores, 88

tutores y 400 EE acompañados (MEN, 2012b), siendo notable que este año se avanzó apenas en un primer acercamiento de reconocimiento y aproximación a los establecimientos educativos.

De hecho, la presentación de etapas y actividades fue hecha en febrero de 2012 a los diferentes actores involucrados en el programa. En este sentido, a nuestro juicio, no se contempló un tiempo prudencial para un diseño sólido y estructurado que pudiera arrojar como resultado un conjunto de orientaciones, documentos e instrumentos ya consolidados. Prueba de ello son los documentos y formatos que ya fueron presentados y que lograron su aplicación solo en el año 2013.

Además fue previsto un conjunto de acciones iniciales, en primera instancia para el año 2012 que indicaban metas cuantitativas específicas. El Cuadro 25 reúne algunos de los elementos que fueron presupuestados en el diseño inicial.

Cuadro 25. Planeación inicial de las acciones del programa e indicadores de cobertura (MEN, 2012b)

Tiempos	Acciones	Cobertura
Febrero 2012	Formación de formadores Formación de tutores Encuentros regionales de sensibilización	100 formadores 412 tutores 400 EE
Junio 2012	4 visitas a cada establecimiento por parte de los tutores Talleres con colectivos de educadores y observación de algunas clases	100 formadores 412 tutores 1700 EE (4 por tutor para zonas rurales y 8 por tutor para zonas urbanas)
Noviembre 2012	Acompañamiento en aula a cada docente y módulos para la enseñanza del lenguaje y las matemáticas Talleres con colectivos de educadores y observación de algunas clases	100 formadores 2015 tutores 1300 nuevos EE

Esta previsión evidencia igualmente, que en el año 2011 no se contaba con todo el recurso humano y el material disponible en las instituciones para garantizar lo esperado en el 2012, es decir la implementación. A la luz de lo proyectado en este año, parece corresponder, por lo menos en los primeros meses, a las actividades de alistamiento. Así mismo, en esta tabla de planeación no se contemplan factores asociados a los demás componentes del programa, invisibilizando su importancia y la concreción de metas y tiempos específicos.

En relación con los recursos humanos y los perfiles específicos ya explicitados en la descripción del programa, a juzgar por la descripción de estos perfiles, uno de los elementos

que podría garantizar éxito en el proceso de acompañamiento es la selección de profesores destacados como tutores, puesto que en primer lugar se reconoce el conocimiento y la experiencia de estos profesores en las diferentes regiones y en segundo lugar, se garantiza una mayor aceptación al ser un ejercicio de construcción entre pares y no con agentes externos que pueden no tener un profundo conocimiento de las realidades y necesidades propias de los profesores que se encuentran en las aulas.

Además, esta opción es coherente con una de las estrategias del programa que es la conformación de comunidades de aprendizaje. Igualmente, la selección de formadores con experticia en manejo de profesores, resulta fundamenta para generar las acciones y relaciones adecuadas en el marco del proceso.

5.2.4. Discusión de resultados: Evaluación del diseño

Como se determinó en el análisis efectuado, el programa presenta un alto grado de relevancia y adecuación, si atendemos a la formulación de los objetivos previstos en función de las necesidades identificadas, así como la correspondencia entre los componentes y sus respectivas estrategias para alcanzar la calidad. Además los objetivos explicitan la atención a instituciones con mayores dificultades y menores niveles de desempeño, evidenciando de esa forma una preocupación por garantizar la equidad, que se instituye como característica básica de la calidad (Gallego & Rodríguez, 2014; Marchesi, 2010; Martín, 2010; OREALC-UNESCO, 2007; Ruiz, 2008).

No obstante, si atendemos a la formulación de los objetivos, estos no resultan lo suficientemente explícitos en relación con su comprensión de la calidad al proponer indicadores cuantitativos más que descriptores de los procesos y los conceptos que guían el programa.

En relación con la coherencia podemos afirmar que hay una articulación visible entre los diferentes componentes del programa en función de sus apuestas y sus instrumentos y todos se integran en una estrategia que pretende cubrir diversos aspectos asociados a la calidad: formación docente, cualificación de aprendizajes, infraestructura escolar, gestión institucional, entre otros.

No obstante, la articulación en términos de tiempos no resulta muy clara, por cuanto hay una planeación temporal explícita para el componente de formación, pero no la hay para los demás componentes que deben garantizar que las instituciones cuentan con los recursos para aprovechar las visitas de formación de los tutores. Es decir, no logra estar “sistemáticamente diseñado” como debería ser, según uno de los requisitos básicos de un programa (Gobantes, 2000).

Aparte de la estrategia de socialización del programa integrada en el componente de comunicaciones, llama la atención que a pesar de ser un factor clave como parte de los elementos asociados a la calidad (OCDE, 2012), la participación de los padres de familia no se detecta de manera explícita en ninguno de los componentes propios del programa, apenas hay una leve alusión a ella en el componente de gestión, y por tanto no se comprende de qué forma el programa puede garantizar articulación entre escuela y padres, no solo desde la preocupación de que ellos conozcan el programa sino de la manera en que este puede contribuir también con su desarrollo.

De hecho, la intención de presentar el programa a la comunidad en general es una iniciativa muy importante que coincide con la intención del MEN (2011a.) de convocar a un esfuerzo de toda la sociedad para asegurar la calidad de la educación; en este sentido los padres de familia deberían ser los primeros convocados y no solamente convocados como también responsabilizados, en la lógica de la corresponsabilidad de todos en la educación.

Por otro lado, la capacidad de los formadores, tutores y profesores inicialmente estaría garantizada por el acierto en la formulación de los perfiles para su vinculación al programa y por la apuesta constante por su formación; no obstante, el hecho de que fueran previstos diferentes tiempos o fases para su incorporación permite pensar que desde el inicio no se logró garantizar los recursos humanos necesarios para su implementación efectiva, lo que nos permite cuestionar uno de los principios básicos de un programa, según (Pérez Juste, 2014, p. 224): “Grado en que el conjunto de los medios y recursos - humanos, técnicos, funcionales, organizativos - son suficientes y adecuados para el logro de los objetivos, a la vez que coherentes con la naturaleza y características del programa”.

De otra parte, uno de los factores más débiles resulta ser la planificación en términos de tiempos, pues no se estructuró según los tiempos reales que implica el diseño de un proyecto de esta naturaleza; de modo que la estructura y los instrumentos para su implementación no fueron desarrollados en una fase real de diseño previa a la ejecución, como es lo propio de la

planeación, sino que fueron realizados de forma paralela, lo cual dificulta la consolidación de los procesos (Gobantes, 2000)

En relación con los recursos materiales, asumidos como factor de calidad (Bralavsky, 2006 (UNESCO, 2004; UNICEF, 2010), encontramos que los libros de texto resultan adecuados, ya que por lo menos en sus postulados pedagógicos y didácticos se evidencia un encuentro con la filosofía y principios propios del programa. De otra parte, en lo que atañe a documentos propios del programa, fueron elaborados diferentes guías, manuales, formatos y textos que permitieran el registro de las actividades, con lo que parece ser que se ha logrado un buen nivel de sistematicidad y acopio.

Este elemento está asociado a la evaluabilidad del programa, otro factor destacado por Pérez Juste (2014), que resultó una actividad compleja en tanto como documento base se cuenta con una guía de fundamentos en que se exponen todos los elementos fundacionales, pero luego se generan diferentes instrumentos y documentos, que no aparecen en una base común. Aunque la página del programa puede resultar de alguna ayuda, no ofrece toda la información necesaria para desarrollar un ejercicio de evaluación del programa.

Como ya lo referimos hubo claridad frente a la estrategia de formación tanto entre la cadena de operacionalización del programa como en la formación de directivos docentes. No obstante, en ese primer ámbito de formación, no hay registro de contenidos específicos asociados a las temáticas establecidas, y en relación con la capacitación de los directivos, hay una estrategia muy consistente e integral, pero no inicia de manera oportuna para garantizar mejores resultados.

Las siguientes fases de análisis de procesos y de resultados, nos permitirán determinar si a la luz de este diseño previsto se logró la implementación más adecuada y el alcance de los resultados esperados y por tanto, algún nivel de avance para superar las dificultades ya establecidas en la evaluación de contexto.

CAPÍTULO 6.

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 6. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En función del reconocimiento de la percepción que los actores del programa tienen sobre el proceso, este capítulo presenta los resultados del análisis efectuado a los cuestionarios enviados y las entrevistas aplicadas, mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, respectivamente. Para ello comenzamos con el protocolo cuantitativo, de modo que como evidencia de la consistencia y validez de la investigación presentamos inicialmente las características psicométricas de cada escala; posteriormente, exponemos los resultados derivados de su análisis y finalmente, la asociación que se establece con la Escala Multidimensional de Evaluación de la Calidad (EMEC-PTA), la cual resulta ser el foco de nuestro estudio. Como ejercicio final presentamos una regresión múltiple para analizar la asociación entre las diferentes variables abordadas en cada escala y la variable central que corresponde a la evaluación del PTA.

Para el caso del protocolo cualitativo presentamos el análisis de las transcripciones de las entrevistas de acuerdo con las categorías establecidas y que también fueron el referente para analizar las preguntas abiertas de los cuestionarios. Terminamos esta parte con una tabla que sintetiza los hallazgos en relación con las unidades de registro propias de los dos instrumentos.

Estas perspectivas luego son complementadas mediante una triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos que, conforme a los presupuestos metodológicos establecidos, nos posibilitan una comprensión más completa de nuestro objeto de evaluación mediante la articulación de los resultados de las diversas fuentes e instrumentos, lo que a su vez sustenta la discusión.

6.1. Evaluación del proceso

La valoración del proceso es quizá una de las tareas más complejas porque implica dar cuenta de la dinámica real del programa vista desde su funcionamiento concreto en el campo de intervención, y en esa misma medida también se constituye en la evidencia más fiel del desarrollo de las actividades y el alcance progresivo de los propósitos previstos inicialmente.

Como lo apuntan Stufflebeam y Shinkfield (1993), uno de los objetivos de esta fase es proporcionar información continua a cerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan según lo planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente, además debe “proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, comparando con lo que se había planificado, establecer un recuento total de los distintos costes de su realización y saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes” (p. 199). En concordancia con nuestro esquema metodológico en el que se entrelazan las distintas fases, esta revisión se convierte además en insumo fundamental para la comprensión y valoración de los resultados obtenidos en el programa.

Justamente, este juicio emitido por los diferentes participantes en el programa se constituye en nuestro referente para llevar a cabo esta fase de evaluación, lo que coincide desde el punto de vista metodológico con el planteamiento de Capucha (2008, p. 44) para quien “a utilização de questionários para aferir a opinião dos intervinentes e dos destinatários acerca dos efeitos e contributo dos projectos para a resolução dos problemas identificados é um contributo para uma aproximação à eficácia”.

La participación de los actores en este proceso de evaluación no solo se circunscribe a la verificación de actividades o procedimientos desarrollados, sino que además posibilita su valoración mediante la escala propuesta (EMEC-PTA). Además desde la comprensión de otros factores asociados que tienen incidencia en la implementación del programa, recogemos su opinión sobre la conformación de las culturas colaborativas y la satisfacción con la profesión y el rol, dos aspectos que juegan un papel fundamental en el compromiso para garantizar la calidad y su permanencia. Asimismo, aquí se exponen los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas, lo que nos permite tener una visión más amplia de lo que piensan quienes gestionan el programa (gerencia y coordinadores) y quienes participan de manera directa en el desarrollo de los procesos (formadores, tutores y profesores).

6.1.1. Análisis de la lista de verificación de actividades y procedimientos del PTA

Una verificación de las actividades que se llevaron a cabo dentro de las diferentes fases del programa, de acuerdo con lo reportado por los formadores, tutores y profesores en la escala de verificación, nos permite afirmar que en términos generales, del total de ítems (28), 24 de ellos, es decir el 85.7%, presenta una frecuencia mayor de respuestas en la opción *si*; mientras

que solo 3 (10.7%) tiene más respuestas en la opción *en parte*, y únicamente 1 (3.5%) tiene una mayor frecuencia en la opción *no*, con lo que podríamos pensar que las actividades que dan cuenta del desarrollo esperado del programa se habrían cumplido en una alta proporción. Específicamente, hay un mayor grado de cumplimiento en relación con acciones asociadas al diseño del programa y el proceso transcurrido, especialmente en su estrategia operativa (ver Figura 20).

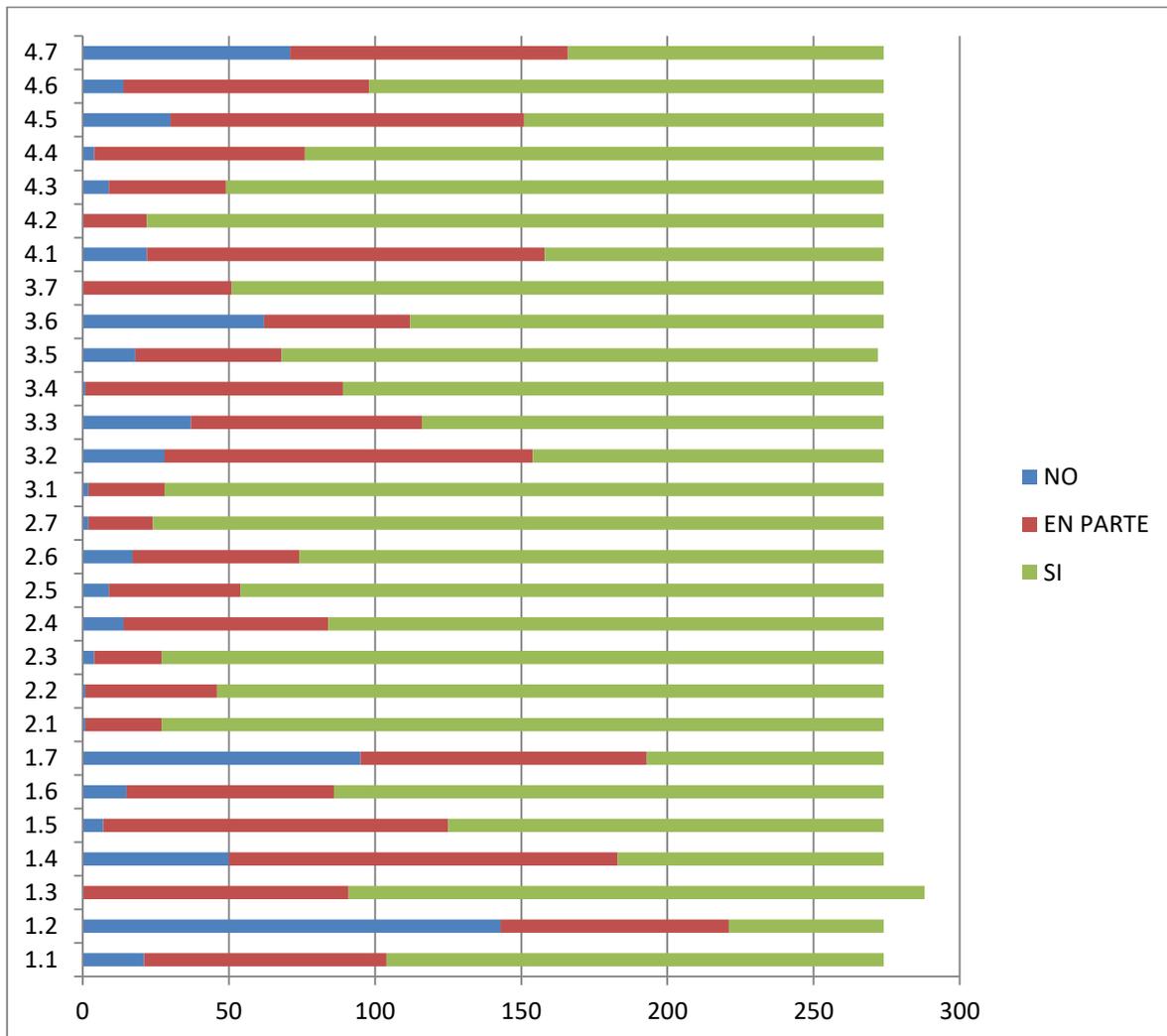


Figura 20. Resultados de la lista de verificación de actividades y procedimientos del PTA

Los ítems que tienen un mayor porcentaje, casi el 90% o más, asociado a la respuesta positiva (*si*) son 4.2 (Aplico en mi contexto de desempeño los aprendizajes desarrollados durante la formación), 2.7 (El PTA tiene instrumentos para registrar la información de las experiencias educativas), 2.1 (Los objetivos del programa están formulados de manera explícita en los documentos orientadores del PTA), 2.3. (Hubo criterios claros para su selección como

formador, tutor o profesor dentro del PTA), 3.1 (En el PTA se desarrollan eventos de formación diseñados para contribuir al desarrollo de las competencias básicas de mi rol).

En contraste, las actividades que tienen mayor porcentaje de respuesta, entre 10% y 52%, en la opción *no*, son 1.2 (Participé en algún estudio para recoger datos locales relacionados con la realidad regional para la implementación del programa), 4.7 (Ya nos presentaron los resultados del PTA), 1.4 (Hay articulación entre otros programas implementados en la IE y el PTA), 4.5 (En las IEs hay una estrategia para continuar con el PTA) y finalmente, 3.2 (Las actividades previstas en el programa se desarrollan en los tiempos oportunos).

En este sentido, podemos pensar que tanto el contexto como los resultados corresponden a fases en que se tuvo un menor grado de cumplimiento en lo que corresponde a la realización de las actividades asociadas al programa. Cabe resaltar que los ítems 1.7 (hay factores regionales contextuales que afectan de forma negativa el adecuado desarrollo del programa) y 3.6 (En algún momento se interrumpió el desarrollo normal del programa) también tienen una alta frecuencia en la respuesta *no*; sin embargo, dado el contenido de estos indicadores, una respuesta negativa conlleva una valoración positiva.

Estos resultados nos permiten pensar que las actividades conseguidas en un alto porcentaje, se asocian fundamentalmente al proceso formativo, en función del desarrollo de eventos de formación y la transferencia de los aprendizajes así como al diseño del programa en relación con el establecimiento de objetivos, instrumentos y criterios claros. Una menor ocurrencia, corresponde a las actividades relacionadas con el reconocimiento de necesidades del contexto, y especialmente con la sostenibilidad del programa en relación con la falta de una estrategia específica que de alguna manera pasa por la articulación con otros programas dentro de las Instituciones Educativas. Igualmente, hay una frecuencia menor de respuestas positivas en relación con el cumplimiento de las actividades en los tiempos establecidos.

Por último, las actividades que muestran un mayor porcentaje, entre el 40% y el 50%, en la opción *en parte* corresponden a los ítems 4.1. (Los directivos docentes participan en actividades propias del PTA), 1.4 (Hay articulación entre otros programas implementados en la IE y el PTA), 4.5 (En las IEs hay una estrategia para continuar con el PTA), 3.2 (Las actividades previstas en el programa se desarrollan en los tiempos oportunos), y finalmente, 1.5 (Existe cooperación entre los directivos y profesores para un buen funcionamiento en las instituciones focalizadas). Vemos así que los ítems 1.4, 3.2 y 4.5, aparecen también en el grupo con mayor cantidad de respuestas en opción *no*, lo que nos lleva a pensar que esta

opción “*en parte*”, se asocia más a la tendencia de incumplimiento que de cumplimiento de actividades.

6.1.2. Análisis de la Escala Multidimensional de Evaluación de Calidad del PTA (EMEC-PTA)

Este análisis se estructura en dos partes, por un lado la presentación de las características psicométricas de la escala referida, lo cual da cuenta del grado de confiabilidad del instrumento y en segundo lugar, la presentación de los resultados hallados y que permiten identificar la evaluación que los actores (profesores, tutores y formadores) hacen del PTA, tanto en su carácter general como en las dimensiones asociadas.

6.1.2.1. Características psicométricas de la Escala Multidimensional de Evaluación de Calidad del PTA (EMEC-PTA)

Dar cuenta de la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en el proceso es una condición básica de la investigación. Según Almeida y Freire (2008) la confiabilidad presenta dos significados habituales, por un lado el test es confiable cuando evalúa lo mismo al ser aplicado en dos momentos diferentes a los mismos sujetos, es decir prueba de test y posttest; y de otra parte es fiable cuando los ítems que lo componen se presentan como un todo homogéneo. Así pues en este último caso se habla de consistencia interna y la prueba estadística a aplicar para su estimación, generalmente es el alpha de Cronbach, especialmente usado en las escalas de tipo Likert, y cuyo valor aumenta con el número de ítems en el cuestionario y las correlaciones más elevadas entre ellos (Hill & Hill, 2012).

En nuestro caso específico, dadas las dificultades de garantizar esta prueba de test-posttest por las particularidades de la investigación, apelamos al análisis de la consistencia interna para garantizar la fiabilidad de esta escala. Comenzamos entonces por presentar los resultados asociados al análisis factorial que además contribuyen a esta consistencia y posteriormente, presentamos lo relacionado con el alfa de Cronbach de las diferentes dimensiones y de la escala total.

Si bien, la escala se estructuró en función de las etapas del proceso de evaluación (contexto, diseño, proceso y producto) para ofrecer una mayor claridad a los participantes, su construcción también estuvo orientada por los criterios asociados a la calidad, por lo que ésta, como variable latente, fue develada en diferentes dimensiones constitutivas. En consecuencia, y para estimar la validez de constructo o validez teórica, se recurrió al análisis factorial, que de acuerdo con Hill y Hill (2012, p. 152): “analisa, no esencial, as correlações entre varias variáveis para encontrar um conjunto de ‘fatores’ que, teóricamente, representam o que têm em comum as variáveis analisadas”.

Se aplicó, entonces, un análisis factorial en componentes principales con rotación Varimax, no sin antes constatar la pertinencia de efectuar dicho análisis al obtener un valor de *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling adequacy* (KMO) de .928, indicador de un nivel muy bueno (Pestana & Gageiro, 2014)³⁰. Además, el test de Bartlett nos indica que la correlación entre las variables es suficientemente grande para el análisis de componentes principales, $\chi^2(351) = 3173.29, p < .001$.

El análisis factorial exploratorio nos arrojó una estructura de 4 factores, con eigenvalues (valores propios) superiores a 1.0³¹, que explican el 52.84% de la varianza total. El factor número 1 explica el 35.93% de la varianza, mientras que los factores 2, 3 y 4 contribuyen en menor porcentaje 7.45%, 5.43% y 4.01%, respectivamente. Así pues, los factores identificados y las dimensiones establecidas, que se asocian tanto con las diferentes etapas como con los criterios de calidad, son:

- Factor 1. Dimensión de eficiencia en el proceso de implementación: Aspectos relacionados con la eficiencia de la estrategia operativa del programa, asociados especialmente a la cadena de formación. (p.e., ítem 3.2 durante el desarrollo del programa he recibido acompañamiento permanente).
- Factor 2. Dimensión de pertinencia, adecuación y coherencia del PTA: Asociada a aspectos propios de la pertinencia del programa o adecuación externa (p.e., ítem 1.2. El PTA se adecúa a las condiciones de la región) y de consistencia en su estructura o

³⁰ Según Pestana y Gageiro (2014) el KMO cercano de 1 indica coeficientes de correlación parciales pequeños, mientras los valores cercanos a 0 indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea.

³¹ Según Kaiser (citado por Field, 2009), se recomienda mantener todos los factores superiores a 1.0, este criterio es basado en la idea de que los eigenvalues representan la cantidad de variación explicada por un factor y que un eigenvalue de 1.0 representa una cantidad sustancial de variación. Este además debe ser el criterio para escoger los factores cuando el número de variables (K) es inferior a 30 (Gageiro & Pestana, 2014).

adecuación interna (p.e., ítem: 2.2. Existe coherencia entre los componentes del programa)

- Factor 3. Dimensión de eficacia: Relacionada con los principales logros obtenidos con la aplicación del programa en aspectos relativos tanto al aprendizaje de los estudiantes como al fortalecimiento de los directivos, docentes y participación de la comunidad educativa (p.e., ítem 4.5. Gracias a la labor de los profesores, mejoraron los ambientes de aprendizaje en las IE focalizadas)
- Factor 4. Dimensión de condiciones de sostenibilidad: Asociada especialmente a las condiciones que pueden contribuir a darle continuidad al programa (p.e., ítem 4.7. Las IEs cuentan con capacidad instalada para continuar con el PTA).

Para el caso de los ítems que presentaron un alto grado de saturación en dos factores, como es el caso de los ítems 2.4, 2.7, 4.1, 4.3 y 4.5, la decisión fue mantenerlos dentro del análisis dado que estadísticamente presentan loadings superiores a .30, y de acuerdo con Field (2009) la significancia de un loading ofrece una indicación de la importancia sustantiva que puede tener una variable dentro de un factor. Además de esta consideración estadística, la retención de estos ítems obedece a otras varias razones.

Por un lado, no consideramos la conveniencia de eliminarlos dado que se refieren a aspectos que resultan relevantes para la evaluación del programa y además su contenido no se encuentra repetido en ningún otro ítem dentro de la escala. En segundo lugar, la mayoría de ellos corresponde a la dimensión asociada a la eficacia del programa, con lo cual prescindir de ellos daría lugar a un vaciamiento de esta dimensión y por tanto, a una pérdida de aspectos fundamentales para la comprensión del alcance de los resultados previstos en el programa, además de una reducción de la consistencia interna del referido factor. Finalmente, consideramos que los resultados estadísticos pueden ser equilibrados con la sustancia semántica y pragmática de dichos ítems, por lo cual se asociaron al factor en que presentaron un mayor índice. Todas estas razones nos llevan a confirmar la importancia de la presencia de estos ítems para el análisis.

Una vez determinados los factores (ver Cuadro 26), procedimos al análisis de su consistencia interna que nos evidenció un nivel considerado como bueno para los tres primeros y razonable para el factor 4; no obstante, teniendo en cuenta que este último presenta el menor número de ítems, lo consideramos como un nivel válido de consistencia.

Cuadro 26. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) de la matriz de análisis de componentes principales de la EMEC-PTA

N	Contenido	Componente				h^2
		1	2	3	4	
3.6	Los eventos de formación en los que he participado han contribuido al desarrollo de competencias necesarias para el desempeño de mi trabajo como formador, tutor, profesor.	.722	.181	.144	.224	.625
3.2	Durante el desarrollo del programa he recibido acompañamiento permanente	.715	.238	.145	.139	.609
3.4	Son tomadas medidas oportunas para la resolución de problemas, cuando afectan el normal desarrollo del programa.	.642	.126	.304	.143	.541
2.6	Los contenidos de los eventos de formación propuestos son relevantes y tienen valor formativo.	.642	.279	.040	.218	.539
3.5	Las necesidades que he tenido para el desempeño de mis funciones han sido atendidas de manera oportuna.	.608	.320	.111	.113	.498
3.3	El ambiente general de aplicación del programa es positivo, existen relaciones de confianza y cordialidad entre formadores, tutores y profesores.	.590	.233	.338	-.039	.518
2.3	Cuento con la formación para desarrollar actividades propias del programa.	.523	.165	.308	.104	.406
3.1	El desarrollo del programa ha sido flexible a las necesidades específicas que han surgido en relación con la formación, los materiales, las evaluaciones, etc.	.469	.396	.111	.183	.423
1.2	El PTA se adecua a las condiciones (sociales, económicas, culturales y políticas) de la región	.180	.785	.182	.090	.690
1.4	El programa se adecua a las características diferenciales de los profesores y estudiantes a quienes va dirigido.	.180	.720	.274	.082	.633
1.1	Fueron tenidas en cuenta las necesidades de los profesores y estudiantes, de la básica primaria, para el diseño del PTA.	.317	.640	.084	.149	.539
2.1	Los objetivos del PTA son suficientes y adecuados a las necesidades y expectativas de estudiantes y profesores	.219	.610	.130	.267	.508
2.5	El material didáctico propio del programa es adecuado a las necesidades educativas de los profesores y estudiantes.	.222	.531	-.001	.421	.509
2.2	Existe coherencia entre los componentes del programa (pedagógico, formación situada, gestión educativa, condiciones básicas y socialización).	.378	.512	-.002	.158	.431
2.7	Como formador/tutor/ profesor cuento con los recursos y la información necesaria para desarrollar mi trabajo en el PTA.	.441	.492	.126	.106	.464
2.4	El tiempo previsto para el desarrollo del programa (2011- alistamiento, 2012-implementación, 2013-expansión, 2014 consolidación) es adecuado.	.179	.342	.329	.258	.324
3.7	El personal de las IEs tiene una valoración positiva del programa.	.212	.096	.739	.061	.605
4.2	Los beneficiarios del programa (directivos, profesores y estudiantes) han quedado satisfechos con su implementación.	.401	.036	.677	.220	.669
1.5	El ambiente de las instituciones educativas es favorable para la implementación del PTA.	.147	.265	.623	.164	.507

4.5	Gracias a la labor de los profesores, mejoraron los ambientes de aprendizaje en las IE focalizadas.	.154	.055	.575	.522	.630
1.3	Todos los miembros de la comunidad educativa (padres, directivos, profesores, estudiantes) tienen la posibilidad de desarrollar actividades propias del programa	.112	.442	.550	.119	.525
4.3	Los directivos docentes que participaron en los eventos de formación del programa han mejorado su gestión.	.013	.114	.459	.453	.429
4.1	Se puede afirmar que al día de hoy el programa permitió mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	.329	-.015	.457	.431	.503
4.7	Las IEs cuentan con la capacidad instalada para continuar con el PTA.	.186	.204	.117	.698	.577
4.8	Estoy satisfecho con los resultados del programa	0.75	.308	.039	.636	.600
4.4	El programa ha contribuido al mejoramiento de las condiciones básicas en las instituciones educativas	.371	.119	.345	.574	.506
4.6	En las IE focalizadas el uso que se hace del material didáctico es adecuado	.145	.147	.133	.557	.462
Valor propio		4.271	3.809	3.315	2.873	
Alpha de Cronbach		.859	.845	.831	.720	

Igualmente, un análisis de la correlación entre estas dimensiones nos indica un adecuado nivel de consistencia de la escala gracias a la asociación entre ellos. En efecto, en todos los casos se evidencian niveles de correlación positiva de magnitud alta, es decir valores superiores a .50 y correlaciones estadísticamente significativas, $p < .001$ (ver Cuadro 27).

Cuadro 27. Medias (*M*), desviaciones típicas (*DT*), alfas de Cronbach (α) y correlaciones entre las dimensiones extraídas de la EMEC-PTA

Dimensión		N ítems	<i>M</i> (<i>DT</i>)	α	1	2	3	4
1	Eficiencia en el proceso de implementación	8	4.16 (0.50)	.859	1			
2	Pertinencia, adecuación y coherencia	8	3.76 (0.61)	.845	.698**	1		
3	Eficacia	7	3.81 (0.55)	.831	.599**	.561**	1	
4	Sostenibilidad	4	3.58 (0.64)	.720	.547**	.596**	.635**	1

Nota: ** $p < .001$

En relación con la consistencia interna global, el alfa de Cronbach nos arrojó un índice muy bueno ($\alpha = .93$), según la clasificación de Pestana y Gageiro (2003)³²; lo propio ocurre con cada ítem, atendiendo además a la correlación con la escala total. Este análisis nos permitió verificar altos índices de correlación (valores superiores a .50) en la mayoría de los ítems; solo tres de ellos (3.7, 4.3 y 4.4) presentaron índices de correlación positiva de dimensión

³² La escala de valoración del Alpha de Cronbach de acuerdo con Pestana y Gageiro (2003) es: Muy buena (superior a .09), buena (entre .08 y .09), razonable (entre .07 y .08), baja (.06 y .07), inadmisibles (inferior a .06).

media (entre .30 y .50), que por su cercanía a valores de .50 también consideramos como relacionados de forma adecuada con la escala en su totalidad.

6.1.2.2. Resultados de la Escala Multidimensional de Evaluación de la Calidad (EMEC-PTA)

En relación con la valoración global del programa, la cual integra todos los ítems incluidos en la EMEC-PTA, se encuentra una $M=3.86$, lo que nos indica una valoración positiva del PTA. Dado que se trata de una escala de Likert, y según lo reportado por Morgado (2012)³³, podemos afirmar que el valor registrado traduce una posición concordante de los encuestados con los ítems propuestos. Además, el valor de la desviación típica (0.48), evidencia un consenso moderado/alto³⁴ entre las respuestas de los participantes.

Una revisión detallada de los ítems y sus respectivas medias y desviaciones típicas, además de su correlación con la escala (ver Cuadro 28), nos permite constatar que la mayoría de ellos presentan correlaciones superiores a .50, lo que contribuye a la confiabilidad de la misma. Igualmente, es posible observar que las medias de casi todos los ítems (25) son superiores a 3.4, y que en su gran mayoría presentan índices de dispersión indicadores de un consenso moderado/bajo, a excepción de los ítems 1.3 (todos los miembros de la comunidad educativa tienen la posibilidad de desarrollar actividades propias del programa) y 2.4 (el tiempo previsto para el desarrollo del programa: fase de alistamiento, implementación, expansión y consolidación, es adecuado) que presentan índices de desviación típica superiores a 1.0, lo cual nos lleva a pensar que la carga semántica de ellos puede dar lugar a diferentes posiciones y de ahí al alta variabilidad.

³³ Siendo el punto de medio de la escala igual a 3, se consideran como claramente inadecuados los valores iguales o inferiores a 2.6 (traducen discordancia de los encuestados en relación con los ítems propuestos) y como claramente adecuados los valores iguales o superiores a 3.4 (traducen una posición concordante de los encuestados con los ítems propuestos); las medias aritméticas situadas entre 2.7 y 3.3. traducen una situación de indefinición evaluativa, que puede mostrar la falta de posicionamiento de los encuestados. (Morgado, 2012. p.98).

³⁴ Para evaluar el mayor o menor grado de consenso de las respuestas de los participantes la variación de la desviación típica puede interpretarse de acuerdo con los siguientes criterios: 0.00 a 0.29 (consenso alto); 0.30 a 0.59 (consenso moderado/alto); 0.60 a 0.89 (consenso moderado/bajo); mas de 0.90 (consenso bajo). (Morgado, 2012, p. 99).

Cuadro 28. Medias (M), desviación típica (DT) de los ítems de la EMEC-PTA y correlación ítem-total corregida (r)

N	Contenido	M	DT	r
1.1.	Fueron tenidas en cuenta las necesidades de los profesores y estudiantes, de la básica primaria, para el diseño del PTA.	3.74	0.91	.579
1.2.	El PTA se adecua a las condiciones (sociales, económicas, culturales y políticas) de la región	3.87	0.81	.601
1.3.	Todos los miembros de la comunidad educativa (padres, directivos, profesores, estudiantes) tienen la posibilidad de desarrollar actividades propias del programa.	3.69	1.02	.560
1.4.	El programa se adecua a las características diferenciales de los profesores y estudiantes a quienes va dirigido.	3.80	0.85	.603
1.5.	El ambiente de las instituciones educativas es favorable para la implementación del PTA.	3.61	0.90	.542
2.1	Los objetivos del PTA son suficientes y adecuados a las necesidades y expectativas de estudiantes y profesores	3.70	0.89	.584
2.2	Existe coherencia entre los componentes del programa (pedagógico, formación situada, gestión educativa, condiciones básicas y socialización)	3.94	0.97	.510
2.3	Cuento con la formación para desarrollar actividades propias del programa.	4.22	0.68	.522
2.4	El tiempo previsto para el desarrollo del programa (2011 - alistamiento, 2012 - implementación, 2013 - expansión, 2014 consolidación) es adecuado.	3.33	1.03	.502
2.5	El material didáctico propio del programa es adecuado a las necesidades educativas de los profesores y estudiantes.	3.76	0.90	.548
2.6	Los contenidos de los eventos de formación propuestos son relevantes y tienen valor formativo.	4.12	0.72	.578
2.7	Como formador/tutor/ profesor cuento con los recursos y la información necesaria para desarrollar mi trabajo en el PTA.	3.99	0.79	.569
3.1	El desarrollo del programa ha sido flexible a las necesidades específicas que han surgido en relación con la formación, los materiales, las evaluaciones, etc	3.98	0.68	.559
3.2	Durante el desarrollo del programa he recibido acompañamiento permanente	4.24	0.75	.612
3.3	El ambiente general de aplicación del programa es positivo, existen relaciones de confianza y cordialidad entre formadores, tutores y profesores.	4.30	0.70	.548
3.4	Son tomadas medidas oportunas para la resolución de problemas, cuando afectan el normal desarrollo del programa.	4.01	0.75	.588
3.5	Las necesidades que he tenido para el desempeño de mis funciones, han sido atendidas de manera oportuna.	4.12	0.74	.571
3.6	Los eventos de formación en los que he participado han contribuido al desarrollo de competencias necesarias para el desempeño de mi trabajo como formador, tutor, profes	4.32	0.60	.626
3.7	El personal de las IEs tiene una valoración positiva del programa.	4.01	0.75	.492
4.1	Se puede afirmar que al día de hoy el programa permitió mejorar los aprendizajes de los estudiantes.	4.01	0.73	.528
4.2	Los beneficiarios del programa (directivos, profesores y estudiantes) han quedado satisfechos con su implementación.	3.92	0.70	.606
4.3	Los directivos docentes que participaron en los eventos de formación del programa han mejorado su gestión.	3.57	0.81	.438

4.4	El programa ha contribuido al mejoramiento de las condiciones básicas en las instituciones educativas	3.27	0.98	.459
4.5	Gracias a la labor de los profesores, mejoraron los ambientes de aprendizaje en las IE focalizadas	3.89	0.58	.567
4.6	En las IE focalizadas el uso que se hace del material didáctico es adecuado	3.62	0.78	.513
4.7	Las IE cuentan con la capacidad instalada para continuar con el PTA.	3.58	0.95	.527
4.8	Estoy satisfecho con los resultados del programa	3.86	0.74	.637

Los ítems que presentan mejores valoraciones, medias por encima de 4.0, corresponden a ítem 3.6 (Los eventos de formación en los que he participado han contribuido al desarrollo de competencias necesarias para el desempeño de mi trabajo como formador, tutor, profesor), 3.3 (El ambiente general de aplicación del programa es positivo, existen relaciones de confianza y cordialidad entre formadores, tutores y profesores), 3.2 (Durante el desarrollo del programa he recibido acompañamiento permanente), 2.3 (Cuento con la formación para desarrollar actividades propias del programa), 2.6 (Los eventos de formación propuestos son relevantes y tienen valor formativo), 3.5 (Las necesidades que he tenido para el desempeño de mis funciones han sido atendidas de manera oportuna), 3.4. (Son tomadas medidas oportunas para la resolución de problemas, cuando afectan el normal desarrollo del programa); 3.7 (El personal de las IEs tiene una valoración positiva del programa) y finalmente, 4.1. (Se puede afirmar que al día de hoy el programa permitió mejorar los aprendizajes de los estudiantes).

Por su parte, con valoración un poco más baja (medias entre 3.20 y 3.60) , aunque igualmente indicadora de una posición concordante de los participantes, se destacan los ítems 4.4 (El programa ha contribuido al mejoramiento de las condiciones básicas en las instituciones educativas), 2.4 (El tiempo previsto para el desarrollo del programa, 2011: alistamiento, 2012: implementación, 2013: expansión y 2014: consolidación, es adecuado), 4.3 (Los directivos docentes que participaron en los eventos de formación del programa han mejorado su gestión), 4.7 (Las IEs cuentan con la capacidad instalada para continuar con el PTA), 1.5 (El ambiente en las IEs es favorable para la implementación del PTA) y finalmente, 4.6 (En las IEs focalizadas el uso que se hace del material didáctico es adecuado).

Según este este constate es posible afirmar que los ítems con valoraciones más altas están asociados al proceso de implementación del programa, cuya estrategia es la formación en cascada. En este sentido, a juzgar por la opinión de los actores, el componente de formación ha logrado cumplir con los objetivos propuestos, además gran parte de estos ítems con mejor valoración responden a actividades propias de los participantes en su rol.

De otra parte, los ítems con valoraciones más bajas se relacionan con las fases de diseño y de resultados del PTA, (específicamente la sostenibilidad de ellos) en cuanto apuntan factores como la falta de previsión de las distintas fases de desarrollo del programa y la falta de mejores resultados en relación con la gestión de los directivos y las condiciones básicas en las instituciones educativas; con lo que se cuestiona la eficacia de los componentes de condiciones básicas y gestión educativa encargados de tales objetivos. Parece que en este caso se encuentra menos valorado aquello que no es del resorte específico de los participantes y que por tanto, no depende de su intervención directa, por ejemplo la formación de los directivos, el diseño del programa, entre otros.

Con respecto a la valoración de las diferentes dimensiones asociadas a los criterios de calidad y extraídas del análisis factorial, encontramos que aquellas que presentan medias más altas son las de eficiencia en el proceso ($M=4.16$) y eficacia ($M=3.81$), mientras que la sostenibilidad ($M=3.58$) y la pertinencia, adecuación y coherencia del PTA ($M= 3.76$) tienen valores un poco más bajos. En todo caso, conviene destacar que hay una valoración altamente positiva en todas ellas que sobrepasa la media de 3.40, con lo cual se corrobora la buena percepción que los participantes tienen del programa.

La concordancia entre los resultados del análisis factorial y los resultados obtenidos del análisis de cada ítem, permite constatar que, en relación con las fases del programa, el proceso es el aspecto mejor valorado por parte de los participantes, esencialmente la eficiencia de este. Por su parte, la eficacia del programa en relación con la fase de resultados logrados ocupa la siguiente línea. Con resultados inferiores se encuentran la dimensión de pertinencia, adecuación y coherencia, así como la de sostenibilidad, es decir las condiciones que garantizan la continuidad del programa; por lo tanto, serían los dos elementos que requieren una mayor atención en la cualificación del PTA.

6.1.2.3. Evaluación del PTA según el rol de los participantes

Una vez establecida la evaluación general que los participantes hacen del PTA, conviene también revisar algunas de las diferencias al respecto entre los tres grupos que corresponden a los tres roles y otras variables que pueden tener alguna incidencia en esta percepción, por ejemplo la región a la que pertenece el participante o el tiempo de vinculación al programa.

Para llegar a algún nivel de inferencia en relación con las diferencias entre medias de formadores ($M=3.549$, $DT=0.46$), tutores ($M=3.907$, $DT=0.46$) y profesores ($M=3.830$, $DT=0.50$) sobre la evaluación global del PTA, aplicamos una prueba paramétrica, dado el cumplimiento de la prueba de normalidad de la variable cuantitativa según el test de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S), $D(274)=.034$, $p>.001$. La distribución normal también se constata mediante el coeficiente de asimetría sobre el error típico que evidencia una asimetría negativa baja de -1.24 .

El resultado del test aplicado, $F(2)=5.15$, $p=.006$, nos indica que hay diferencias significativas entre los grupos (ver Cuadro 29).

Cuadro 29. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de la EMEC-PTA por rol y One-way Anova (F)

Escala	Rol	N	M	DT	F	p
Evaluación global del PTA	Formador	19	3.54	0.46	5.15	.006
	Tutor	47	3.90	0.46		
	Profesor	208	3.83	0.48		
	Total	274				

Para constatar estas diferencias y teniendo en cuenta la diversidad entre los tamaños muestrales de los grupos a comparar, aplicamos el test *post-hoc Hochbergs GT2*, que podría ser el más indicado en estas condiciones: “if simple sizes are very different use Hochberg’s GT2” (Field, 2009, p. 375). Así es corroborado en diferentes investigaciones que dan cuenta de procedimientos de comparaciones múltiples³⁵.

El resultado del test confirma la hipótesis para formadores y tutores, grupos entre los que se evidencia una diferencia estadísticamente significativa ($p=.005$) que no se revela en el equipo de los profesores en comparación formadores ($p=.088$) o con tutores ($p=.676$) como se muestra en el Cuadro 30. Así, se puede verificar que los formadores tienen una valoración del programa significativamente inferior que los tutores, quienes tienen la valoración más alta. La media de los profesores por su parte se encuentra muy cercana a la de los tutores.

³⁵ Respecto al problema de tamaños muestrales distintos entre los grupos a comparar se proponen distintas pruebas alternativas como son dos variaciones a la prueba de Tukey: una propuesta por Kramer (1956), conocida como prueba de Tukey - Kramer, y la segunda variación propuesta por Miller (1981) y Winer (1971), conocida como prueba de Miller - Winer y por último una prueba nueva propuesta por Hochberg (1974) conocida como la prueba GT2 (Saez, Suarez, Aliaga & Bo, 1994, p. 399).

Cuadro 30. Test *post-hoc* GT2 sobre diferencia de medias entre la valoración global del PTA, según el rol del programa

Rol en el PTA (I)	N	Rol en el PTA (J)	Diferencia de medias	Error típico	p
Formador	19	Tutor	-.3582*	.113	.005
		Profesor	-.2808	.129	.088
Tutor	47	Formador	.3282*	.113	.005
		Profesor	.0773	.076	.676
Profesor	208	Formador	.2808	.129	.088
		Tutor	-.0773	.076	.676

Nota: * $p < .050$

De otra parte, en lo que corresponde a las diferencias entre estos mismos grupos o roles en cada una de las dimensiones de calidad establecidas en el análisis factorial, reportamos los siguientes hallazgos.

En el caso de la dimensión de eficiencia en el proceso, dado el incumplimiento de la condición de normalidad de esta variable, $D(274) = 0.80$, $p < .001$ que se confirma con el alto coeficiente de asimetría (-3.44) procedimos a la aplicación de un test no paramétrico. Encontramos que hay diferencias entre los grupos, según lo constata el test de Kruskal-Wallis, $H(2) = 9.46$, $p = .009$. Para confirmar esta afirmación, y de acuerdo con lo sugerido por Field (2009), los resultados fueron seguidos por respectivos test de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni, de modo que los efectos son reportados en un nivel de .0167 de significancia, dado el número de tests aplicados.

Los resultados de los test nos permiten afirmar que no hay diferencias estadísticamente significativas cuando se compara el grupo de formadores con el de profesores, $U = 329$, $z = 1.6$, $p = .094$] y el de profesores con el de tutores, $U = 4188$, $z = -1.5$, $p = .124$; mientras que para la comparación del grupo de formadores con tutores sí se encuentran diferencias significativas, $U = 1207$, $z = -2.8$, $p = .005$. Esto nos permite concluir que los formadores presentan una valoración más baja en lo relacionado con la eficiencia en el proceso (media=3.80, mediana=3.87; min=2.63 y máx=4.75) con respecto a los valores presentados por el grupo de tutores (media=4.21, mediana=4.12, min=2.50 y máx=5.0).

Para el análisis de las otras tres dimensiones el procedimiento fue el mismo. Inicialmente constatamos el incumplimiento de la condición de normalidad de la dimensión dos (pertinencia, coherencia y adecuación), $D(274) = 0.92$, $p < .001$ junto con su alto grado de asimetría (4.55); para este caso, la aplicación del test no paramétrico de Kruskal-Wallis refleja

que no hay una diferencia significativa entre los grupos $H(2) = 7.63, p = .022$, lo que nos indica que hay valoraciones muy cercanas.

En lo que corresponde a la dimensión tres, asociada con la eficacia del programa, se registra igualmente incumplimiento de la condición de normalidad, $D(274) = 0.103, p < .001$ y una asimetría moderada (2.88), por ello aplicamos el mismo test y encontramos que se reportan resultados muy cercanos al factor anterior, $H(2) = 7.72, p = .021$. Estos igualmente muestran la ausencia de diferencias significativas entre los grupos.

Por último, llama la atención la cuarta dimensión, asociada a la sostenibilidad del programa, por cuanto, los valores reportados en el test, se acercan a la tendencia de la dimensión uno, es decir se verifican diferencias significativas, $H(2) = 13.289, p = .001$ y por tanto, fueron aplicados también los test confirmatorios. Con los test de Mann-Whitney se confirma que hay diferencias significativas para la comparación de los tres grupos: formadores con tutores ($U = 1293, z = -2.5, p = .012$), formadores con profesores ($U = 213, z = -3.3, p = .001$) y profesores con tutores ($U = 3797, z = -2.4, p = .016$). En este sentido, el grupo de formadores tiene valores más bajos (media=3.14, mediana=3.0; min=2.0 y máx=4.25), con valores superiores a estos se sitúa el grupo de tutores (media=3.57, mediana=3.5; min=2.0 y máx=5.0) y el grupo de profesores es el que tiene valores más altos (media=3.80, mediana=4.0; min=2.50 y máx=5.0).

Ante estos resultados, resulta llamativa la tendencia de los formadores a tener una valoración más baja del programa, en los casos en que se encuentran diferencias significativas. Posiblemente, esta mirada más crítica del programa se pueda atribuir a que los formadores tengan un conocimiento más profundo de este al encontrarse en el segundo escalón de la cadena de formación y por tanto, conocen de manera más cercana la dinámica interna del Ministerio de Educación y del programa mismo, con sus alcances y limitaciones.

Resulta también notorio que en el caso de la valoración de la dimensión de sostenibilidad sean los profesores los que presentan valoraciones más altas, puesto que gran parte de la continuidad del programa depende de ellos al ser quienes gestionan los procesos en la sala de aula y pueden garantizar su permanencia en las instituciones educativas.

6.1.2.4. Evaluación del PTA según el tiempo de vinculación

De otra parte, dado que una de las características de este programa ha sido la continua salida y vinculación de nuevos participantes en los diferentes roles, resulta pertinente analizar si esas alteraciones en la continuidad del personal tienen alguna influencia en la valoración que se hace del PTA o si el programa ha tenido etapas de mayor o menor calidad en su desarrollo. Al respecto, encontramos que el grupo de participantes que tiene entre 1 y 12 meses de vinculación ($n=49$) presenta una evaluación media alta ($M=3.88$, $DT=0.56$), los que tienen entre 13 meses y 24 meses ($n=151$) tienen una valoración muy cercana al grupo anterior ($M=3.87$, $DT=0.46$) y finalmente, los que llevan un tiempo mayor de vinculación, entre 25 meses y 36 meses ($n=74$), valoran el programa con una media ligeramente inferior ($M=3.84$, $DT=0.46$); valores que por su alto grado de cercanía nos permitirían pensar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos, inferencia confirmada mediante un test ANOVA, $F(2)=.169$, $p=.845$, cuyos resultados se verifican en el Cuadro 31.

En este sentido, constatamos que no hay un cambio sustancial en la valoración de estos participantes, de modo que podemos pensar que el programa no ha experimentado cambios drásticos en relación con la calidad de su implementación durante el tiempo que lleva de creación y desarrollo.

Cuadro 31. Médias (M) y desviaciones típicas (DT) de la EMEC-PTA por tiempo de vinculación y One - Way Anova (F)

Escala	Tiempo de vinculación	N	M	DT	F	p
Evaluación global del PTA	1 - 12 meses	49	3.88	0.56		
	13 - 24 meses	151	3.87	0.46		
	24 - 36 meses	74	3.84	0.48	.169	.845
	Total	274				

6.1.2.5. Evaluación del PTA según la zona de implementación

La distribución del programa en diferentes zonas, la cual se efectuó aproximadamente a mediados del año 2012, generó algunas directrices de acuerdo a las especificidades locales. De ahí la pertinencia de hacer un análisis que permita identificar si existen diferencias entre

estas regiones en lo que corresponde a la valoración general del PTA. En este caso, los resultados del test, $F(4)=5.75$, $p<.001$ nos indican que hay diferencias significativas entre los grupos, como se constata en el Cuadro 32.

Cuadro 32. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de la EMEC-PTA por zona y One-way Anova (F) (n=272)

Escala	Zona	N	M	DT	F	p
Evaluación global del PTA	1	66	4.05	0.44	5.75	<.001
	2	37	3.98	0.41		
	3	109	3.81	0.42		
	4	39	3.65	0.64		
	5	20	3.75	0.42		

Estos resultados nos indican que en la zona 1, conformada por Córdoba, Guajira, Eje cafetero y Chocó, hay una mejor valoración del programa, valoración que no dista mucho de las demás regiones, en donde también se evidencian puntuaciones altas en media. Al parecer la región 4 presenta valores más bajos en la estimación del valor global del PTA. Esto puede estar asociado a la demora en el inicio del programa y las dificultades para la vinculación de los tutores, especialmente en la región de Nariño, además de las dificultades de acceso en la zona de Putumayo.

No obstante, una comparación múltiple nos permitió llegar a inferencias más precisas sobre el comportamiento de estos grupos, lo que se confirma con las pruebas *post-hoc* GT2 aplicadas y que arrojan los resultados reportados en el Cuadro 33.

Cuadro 33. Test *post-hoc* GT2 para diferencia de medias, según las diferentes zonas del país en que se implementa el programa

Zona	N	Zona	Diferencia de medias	Error típico	p
1	66	2	.0707	.0960	.998
		3	.2338*	.0729	.015
		4	.3974*	.0944	<.001
		5	.3009	.1193	.116
		3	.1630	.0889	.501
2	37	4	.3267*	.1072	.025
		5	.2301	.1297	.549

3	109	4	.1636	.0872	.468
		5	.0670	.1137	.100
4	39	5	-.0965	.1285	.997
5	20				

Nota: * $p < .050$

Así las cosas, se confirma que hay diferencias estadísticamente significativas específicamente en la comparación de las zonas 1 con 3 ($p=0.15$) y 1 con 4 ($p<.001$), lo mismo que en la comparación entre las zonas 2 y 4 ($p=0.25$). Estas diferencias en función de dichas zonas podrán ser luego contrastadas con la información proporcionada por el análisis de los resultados de las entrevistas aplicadas a las respectivas coordinadoras para encontrar detalles sobre el funcionamiento del programa en estas zonas.

6.1.2.6. Evaluación del PTA según el área de formación

Las dos áreas de formación focalizadas en el programa son matemática y lenguaje, de ahí que las características tanto de formadores, como de tutores y profesores sea su formación en alguna de estas dos áreas: lenguaje ($n=116$) y matemáticas ($n=83$) y en algunas ocasiones en otras cercanas, como es el caso de las ingenierías para el área de matemáticas y de formación básica primaria o formación en humanidades para el caso del lenguaje, casos que fueron clasificados como “*otras*” ($n=75$).

Una revisión de la influencia de esta área de formación en la valoración del programa nos permitiría identificar si hay una percepción distinta de la calidad del mismo, dado además que los resultados de las pruebas muestran desempeños más críticos en el área de matemáticas, lo que en principio podría requerir un mayor trabajo en la formación de profesores y en la calidad del material didáctico utilizado para promover los aprendizajes. Al respecto, los resultados del test aplicado, $F(2)=.000$, $p=1.00$ nos indican que no hay diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos, Además, encontramos una gran cercanía entre valores de las medias de los diferentes grupos: matemáticas ($M=3.869$, $DT= 0.50$), lenguaje ($M=3.870$, $DT=0.52$) y otras ($M=3.869$, $DT= 0.37$).

Esto nos permite pensar que las dos áreas del programa tienen los mismos desarrollos y por tanto, la formación, los materiales y las evaluaciones que pueden ser específicas de estas materias, son igualmente valoradas dentro de las generalidades del programa.

6.1.2.7. Escala de verificación y escala de evaluación EMEC-PTA

En lo que respecta a la asociación entre las actividades reportadas en la lista de verificación o *check list* y la EMEC-PTA, encontramos correlaciones positivas y estadísticamente significativas en la mayoría de casos. Mediante una revisión de aquellos ítems que en ambas escalas tuvieron el mayor nivel (bien sea de respuestas favorables o de valoración alta) encontramos correlaciones de magnitud moderada (por encima de .30) (ver Cuadro 34).

Estas corresponden a correlaciones entre el desarrollo de eventos de formación (Check list, ítem 3.1.) y el acompañamiento permanente (EMEC-PTA, ítem 3.2), igualmente entre la existencia de estos eventos (Check list, ítem 3.1.) y su relevancia y valor formativo (EMEC-PTA, ítem 2.6), así como entre este mismo ítem (3.1) y la atención oportuna a las necesidades para el desempeño de las funciones (EMEC-PTA, ítem, 3.5). Todo esto podría indicar que la estrategia de formación está cumpliendo con los objetivos propuestos en relación con la capacitación de los participantes y su acompañamiento permanente, lo cual además coincide con valoraciones antes presentadas sobre el reconocimiento de las actividades que los participantes realizan en el marco de la estrategia de formación.

Cuadro 34. Correlaciones entre los ítems con mayor valoración en la escala de verificación y la EMEC-PTA

EMEC-PTA	Lista de Verificación				
	Ítem 4.2.	Ítem 2.7	Ítem 2.1	Ítem 2.3	Ítem 3.1
Ítem 3.6	.253**	.110	.165**	.173**	.288**
Ítem 3.3	.203**	.027	.144*	.144*	.167**
Ítem 3.2	.256**	.223**	.208**	.153*	.327**
Ítem 2.3	.212**	.068	.160**	.183**	.164**
Ítem 2.6	.206**	.190**	.267**	.196**	.375**
Ítem 3.5	.233**	.158**	.194**	.138*	.320**

Nota: ** $p < .001$; * $p < .050$

De otra parte, entre los ítems que en la lista de verificación son considerados con mayor número de respuestas negativas y aquellos que igualmente recibieron menor valoración en la EMEC-PTA encontramos las correlaciones que se pueden visualizar en el Cuadro 35.

Cuadro 35. Correlaciones entre los ítems con menor valoración entre la escala de verificación y la EMEC-PTA

EMEC-PTA	Lista de verificación				
	Ítem 1.2.	Ítem 4.7	Ítem 1.4	Ítem 4.5	Ítem 3.2
Ítem 4.4	.224**	.005	.195**	.270**	.290**
Ítem 2.4	.154*	.129*	.147*	.229**	.199**
Ítem 4.3	.177**	.035	.128*	.295**	.168**
Ítem 4.7	.150*	.020	.116	.330**	.234**
Ítem 1.5	.197**	.028	.170**	.350**	.236**

Nota: ** $p < .001$; * $p < .050$

Como se puede constatar en la mayoría de los casos las correlaciones son estadísticamente significativas, no obstante los niveles de correlación con densidad media, superiores a .30, están dados entre la ausencia de una estrategia para continuar con el programa (Lista de verificación, ítem 4.5) y la valoración que se hace sobre el ambiente de las instituciones educativas para implementar el programa (EMEC-PTA, ítem 1.5) lo que nos llevaría a pensar en la necesidad de ligar el PTA a la cultura institucional y sus dinámicas de funcionamiento como estrategia de sostenibilidad. Esta misma falta de estrategia se correlaciona con la falta de capacidad instalada para continuar con el PTA, lo que evidencia coherencia en la constatación de la realidad y la valoración efectuada por los participantes.

6.1.3. Análisis de la Escala de Culturas Colaborativas

En la misma línea de la presentación de los resultados de la EMEC-PTA, este apartado muestra lo propio con la Escala de Culturas Colaborativas en la que partimos del análisis de sus características psicométricas, considerando además el contraste con los resultados obtenidos con la aplicación de esta escala en otros contextos. Posteriormente, presentamos los resultados hallados tras su aplicación en el contexto del programa y por último la correlación entre ella y la escala EMEC-PTA, como eje de la valoración.

6.1.3.1. Características psicométricas de la escala de Culturas Colaborativas

Como se mencionó en el apartado de metodología, esta escala fue adoptada de la investigación desarrollada por Pacheco (2015) cuya validación fue efectuada en el contexto portugués ($n=134$). En dicha investigación, este instrumento reveló una alta consistencia interna, con un alfa de Cronbach de .955

Dado que cuando se aplica un cuestionario a una muestra retirada de un universo diferente de aquel para el cual fue desarrollado, es muy importante verificar la validez y fiabilidad de este en el nuevo universo (Hill & Hill, 2012), procedimos al análisis de estas cualidades aplicando las mismas técnicas usadas para valorar la EMEC-PTA, antes presentada.

En primer lugar, desarrollamos un análisis factorial; aunque dicho procedimiento no fue adaptado en la investigación de Pacheco (2015), consideramos pertinente en este caso identificar cuáles eran las dimensiones asociadas a estas culturas colaborativas, con el fin de recuperar elementos que pudieran marcar alguna diferencia entre los comportamientos de los participantes en torno a estas culturas.

Para desarrollar el procedimiento, en principio verificamos la pertinencia de este análisis, mediante una prueba de KMO que mostró un valor de .872, considerado como una buena indicación para el análisis factorial. En lo que corresponde al test de Bartlett, podemos verificar que este fue significativo, $X^2(28)=1051,79, p<.001$ y por tanto, hay una correlación entre las variables. El análisis factorial, nos presenta 2 factores con valores propios superiores a 1.0 que explican el 68.70% de la varianza. El primero de ellos explica el 54.47%, y el segundo da cuenta del 14.23%. Los factores identificados y las respectivas dimensiones se muestran en el Cuadro 36, junto con el nivel de confiabilidad asociado a cada uno de ellos. La nominación de las dimensiones fue realizada de acuerdo con los valores a los que se asocian los ítems de cada grupo.

- Factor 1. Dimensión de respeto e interdependencia. Relacionada con los comportamientos de respeto por las opiniones de los otros y el reconocimiento de la importancia de una interdependencia positiva en el trabajo en equipo, característica fundamental de este tipo de culturas. (p.e., ítem 4. Hay un sentimiento mutuo de respeto y consideración)
- Factor 2. Dimensión de valoración y confianza. Asociada al reconocimiento de los aportes de los miembros del equipo y la confianza puesta entre ellos, lo que fortalece los vínculos para trabajar en grupo (p.e., ítem 2. Mis opiniones son oídas).

Cuadro 36. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) de la matriz de análisis de componentes principales de la escala de culturas colaborativas

N	Item	Componente		h^2
		1	2	
6	Reconocemos que es necesario tener el sentido de “dar y recibir” en las relaciones como equipo	.847	.226	.559
8	Estamos comprometidos con el proceso de trabajar en conjunto para lograr nuestros objetivos	.801	.138	.794
5	Compartimos informaciones abiertamente unos con otros	.777	.216	.802
7	Reconocemos la interdependencia “unos de otros” para alcanzar los objetivos propuestos.	.773	.301	.574
4	Hay un sentimiento mutuo de respeto y consideración	.633	.417	.651
2	Mis opiniones son oídas	.161	.876	.769
3	Siento que mis aportes son verdaderamente valorados	.221	.868	.688
1	Confiamos los unos en los otros	.391	.638	.661
Valor propio		4.358	1.139	
Alpha de Cronbach		.870	.795	

Finalmente, respecto la consistencia global de la escala, a pesar de que en esta investigación presenta un nivel de consistencia inferior ($\alpha = .880$), comparado con la investigación de Pacheco (2015), podemos señalar que es bueno, para el total de ítems; igualmente, se demuestra la contribución de cada uno de ellos con la escala global.

Una revisión de la consistencia de las dimensiones resultantes nos permite confirmar una alta correlación entre las dimensiones como lo evidencia el Cuadro 37.

Cuadro 37. Medias (M), desviaciones típicas (DT), alfas de Cronbach (α) y correlaciones entre las dimensiones extraídas de la escala de culturas colaborativas

Dimensión	N items	M (DT)	α	1	2
1 Respeto e interdependencia	5	3.35 (0.56)	.870	1	
2 Valoración y confianza	3	3.28 (0.59)	.795	.579**	1

Nota: ** $p < .001$

6.1.3.2. Resultados de la escala de culturas colaborativas

Según lo expuesto en nuestro marco teórico, la conformación de las culturas colaborativas y su consolidación resulta efectiva para encarar los procesos de mudanza educativa, además un análisis de ellas nos permite reconocer el clima de cooperación en que se desarrollaron las actividades propias del proceso de implementación del programa.

De acuerdo con la Escala de Culturas Colaborativas (con un rango de evaluación de 1 a 4), los participantes encuentran, con una alta frecuencia, comportamientos que fortalecen estas culturas, lo cual se corrobora con la consistencia y regularidad señalada por Lima (2002) como característico de este tipo de comportamientos. Así lo evidencia una revisión de la media de la escala global ($M=3.32$, con $DT=0.51$) y de cada ítem (ver Cuadro 38), en el que además es posible constatar que todos los ítems presentan una alta correlación con la escala (valores superiores a .56), lo que contribuye a la confiabilidad de esta escala.

Cuadro 38. Medias (M) y Desviaciones típicas (DT) y correlación ítem - total corregida (r) de los ítems correspondientes a la escala de culturas colaborativas ($n=274$)

Ítem	Contenido	M	DT	R
1	Confiamos los unos en los otros	3.19	0.74	.603
2	Mis opiniones son oídas	3.37	0.66	.564
3	Siento que mis aportes son verdaderamente valorados.	3.29	0.71	.609
4	Hay un sentimiento mutuo de respeto y consideración	3.50	0.58	.664
5	Compartimos informaciones abiertamente unos con otros	3.32	0.72	.649
6	Reconocemos que es necesario tener el sentido de “dar y recibir” en las relaciones como equipo	3.36	0.70	.725
7	Reconocemos la interdependencia “unos de otros” para alcanzar los objetivos propuestos	3.23	0.73	.711
8	Estamos comprometidos con el proceso de trabajar en conjunto para lograr nuestros objetivos.	3.37	0.70	.619

Específicamente entre los comportamientos o actividades que acontecen con mayor regularidad se destaca la existencia de un sentimiento mutuo de respeto y colaboración (ítem 4) así como el compromiso con el proceso de trabajo en conjunto para alcanzar los objetivos (ítem 8) y la escucha de las opiniones de otros (ítem 2); estas características se tornan fundamentales en un trabajo en equipo (Boavida & Ponte, 2002; Lima, 2002). El ítem 1, asociado a la confianza entre unos y otros, resulta ser el de menor valoración, lo que a su vez coincide con la investigación de Pacheco (2015) en la que esta característica presenta la media más baja.

Si revisamos con mayor detalle las dos dimensiones recuperadas en el análisis factorial, vemos que la dimensión que presenta un media más alta es la que recoge los ítems asociados al respeto e interdependencia ($M=3.35$, $DT=.56$), mientras que la que agrupa las condiciones de valoración y confianza presenta valores ligeramente inferiores ($M=3.28$, $DT=.59$), lo que confirma la interpretación efectuada sobre la preponderancia de acciones asociadas al respeto

y la interacción por encima de otros aspectos indicadores de niveles de confianza y valoración mutua

Con estos resultados, es válido afirmar que desde el punto de vista de los logros alcanzados en el proceso y de los presupuestos de Hargreaves (1998) sobre el trabajo conjunto, con respecto a la funcionalidad de la estrategia, se están consolidando culturas colaborativas que estarían garantizando la concreción eficaz del programa y por lo tanto, se evidencian avances en este sentido con miras a la transformación; el desafío en este punto sería el fortalecimiento de la confianza mutua.

Dado que al interior de cada uno de los grupos (formadores, tutores y profesores) se desarrollan actividades de diferente naturaleza y se establecen diferentes relaciones, consideramos importante analizar la percepción de cada uno de estos en relación con los comportamientos propios de las culturas colaborativas. Una mirada a la media reportada dentro de cada equipo, de acuerdo con el rol desempeñado, nos indica que son los tutores quienes presentan la valoración más alta, tutor ($M=3.39$, $DT=.485$), mientras que los formadores presentan la media más baja y la mayor desviación ($M=3.03$, $DT=.627$); los profesores por su parte se ubican en una posición intermedia ($M=3.15$, $DT=.520$).

Ahora bien, con el ánimo de identificar si hay diferencias estadísticamente significativas con respecto a la percepción en estos equipos de pares y pensando en la posibilidad de comprender sus actividades y actitudes como parte de las culturas colaborativas y no solo como una cultura colaborativa general, pasamos a la aplicación de un test no paramétrico, teniendo en cuenta que la variable correspondiente a la sumatoria de la valoración de las culturas colaborativas no cumple el presupuesto de la normalidad, $D(274)=.116$, $p < .001$ y tiene una alta asimetría (3.48).

En este sentido el test de Kruskal-Wallis nos indica que hay diferencias significativas, entre los grupos, $H(2) = 12.11$, $p = .002$. Estos resultados son corroborados con test de Mann-Whitney, aplicando la corrección de Bonferroni, de modo que los efectos son reportados en un nivel de .0167 de significancia, dado el número de test aplicados. Para la comparación formadores con tutores ($U=1313$, $z=-2.4$, $p=.015$) se confirman las diferencias; para la comparación formadores con profesores ($U=348$, $z = -6.8$, $p=.491$) no se verifican estas diferencias y finalmente para la comparación profesores con tutores ($U=3631$, $z = -2.7$, $p=.006$) se reportan igualmente diferencias significativas.

A juzgar por la media general, el hecho de que el grupo de tutores sea el que presenta comportamientos colaborativos con mayor frecuencia se constituye en un elemento clave para la implementación del programa, por cuanto es este equipo el eje de la cadena al recibir la formación y diseñar estrategias para llevarla a la capacitación con los docentes *in situ*. Además, esta se constituye en una forma de capacidad instalada que luego podrá ser expandida en cada una de las instituciones educativas en las que estos tutores se desempeñaban antes de su ingreso al programa.

No obstante, sería de esperar que estas culturas colaborativas también estuvieran fuertemente arraigadas en el equipo de formadores y fueran estadísticamente significativas, dadas sus condiciones de trabajo en equipo, lo cual parece no suceder en la misma proporción.

6.1.3.3. Escala de Culturas Colaborativas y EMEC-PTA

Como lo mencionamos en nuestro Capítulo de marco teórico, las culturas colaborativas están asociadas al desarrollo de nuevos programas y reformas educativas. Probablemente, dada la correlación significativa ($r=.435$, $p < .001$) que se puede establecer entre la escala de culturas colaborativas y la EMEC-PTA, podríamos pensar que este trabajo en equipo se constituye en una de las fortalezas del programa y contribuye a una mejor valoración del mismo. Una vez más se refuerza la idea de una mejor valoración de aquellos elementos que están asociados a la cadena de formación caracterizada justamente por las relaciones establecidas entre los diferentes participantes.

Un análisis más detallado nos indica que aunque hay una correlación positiva y estadísticamente significativa entre todos los factores que dan cuenta de la evaluación del programa y la frecuencia de los comportamientos colaborativos (ver Cuadro 39), la asociación entre estos comportamientos y la eficiencia del programa se destaca como la más alta ($r=.411$), evidenciando de este modo que hay una mejor valoración del proceso de implementación del programa y las condiciones que de este se derivan, tal como el trabajo en equipo que implica la estrategia de llegada a las IEs.

En contraste, parece que la sostenibilidad no se encuentra tan estrechamente conectada con las culturas colaborativas ($r=.252$) en el programa, sino que depende de condiciones locales y más específicamente institucionales, a juicio de los participantes.

Cuadro 39. Correlaciones entre las Culturas colaborativas y las dimensiones de EMEC-PTA (n=274)

	Eficiencia en el proceso	Pertinencia adecuación, coherencia	Eficacia	Sostenibilidad
Culturas colaborativas	.403**	.411**	.351**	.252**

Nota: ** $p < .001$

6.1.4. Análisis de la Escala de Satisfacción con la Profesión

En concordancia con los análisis antes expuestos, presentamos a continuación las características psicométricas de la escala, resaltando aspectos asociados a la comparación con los resultados arrojados por la aplicación de esta en el contexto para el cual fue diseñada; y luego damos cuenta de los resultados de su aplicación en el contexto colombiano, específicamente con los profesores y tutores. Por último, exponemos su asociación con la variable central de la evaluación del programa, la EMEC-PTA.

6.1.4.1. Características psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Profesión

Como ya se refirió en la metodología, esta escala presenta dos partes, la primera de ellas (Parte A) asociada a la satisfacción con la profesión y con el rol desempeñado en el programa, y la segunda (Parte B) asociada a aspectos específicos que pueden contribuir a la satisfacción docente, ambas adaptadas del instrumento original propuesto por Pedro (2007), motivo por el cual presentamos los resultados correspondientes a la aplicación original de esta escala y enseguida una comparación con los resultados encontrados en nuestra investigación.

En relación con la primera parte de la escala, de acuerdo con la aplicación efectuada por Pedro (2007), el grado de confiabilidad registrado fue de .67, el cual resulta muy cercano al encontrado en el presente estudio, en el que se verifica un alfa de Cronbach de .65, lo que indica una razonable consistencia, teniendo en cuenta el reducido número de ítems³⁶. Además se presentan coeficientes de correlación positivos y de magnitud media (por encima de .30) como se observa en el Cuadro 40 que presenta la correlación elemento-total corregida.

³⁶ De acuerdo con Field (2009) es preciso tener cuidado con la interpretación de este coeficiente porque su valor puede estar asociado al número de ítems en la escala, de modo que un reducido número puede generar un bajo valor, mientras que un mayor número, puede dar lugar a un alto valor.

Cuadro 40. Consistencia interna del cuestionario de Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A)

Ítems (Parte A)	Correlación ítem-total
1. Me gusta mi profesión	.340
2. Me gusta mi rol dentro del PTA	.496
3. En general, me siento satisfecho con el trabajo desempeñado en el marco del PTA	.455
4. A veces me siento desanimado con mi trabajo en el PTA	.328
5. Si fuera posible, cambiaría de profesión.	.355

En relación con la confiabilidad de la segunda parte de la escala (Parte B), relacionada con factores específicos de satisfacción docente, en la aplicación original de la escala (Pedro, 2007), fue de $\alpha=.82$, y se determinaron 4 dimensiones con valores medios de confiabilidad: Dimensión de alumnos ($\alpha=.653$), Dimensión socio-política ($\alpha=.784$), Dimensión de relaciones interpersonales e institucionales ($\alpha=.712$) y Dimensión de estabilidad y realización personal ($\alpha=.712$). No obstante, para garantizar la validación del instrumento en el contexto colombiano, procedimos al respectivo análisis factorial de esta escala aplicada a profesores y tutores ($n= 253$).

Inicialmente, se aplicaron las pruebas correspondientes para garantizar la pertinencia de efectuar un análisis de esta naturaleza. Con un valor de *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling adequacy* (KMO), de 9.24, considerado como bueno, se constató la validez del análisis factorial. La correlación entre las variables nos confirma, mediante el test de Bartlett, la pertinencia de un análisis en componente principales, $X^2(300) = 3070.88, p < .001$.

El análisis nos arrojó una estructura de 5 factores con eigenvalues (valores propios) superiores a 1.0, que explican el 61.29% de la varianza total. El primer factor explica más de la mitad de esta ponderación (39.59%), mientras que los demás factores la explican en un menor porcentaje menor: factor 2 (7.30%), factor 3 (5.82%), factor 4 (4.99%) y finalmente el factor 5 (4.57%). A la luz de este análisis surgieron las siguientes dimensiones asociadas a la satisfacción con la profesión docente:

- Factor 1. Dimensión de Relaciones personales e institucionales y responsabilidades de la profesión: Factores concernientes a la interacción profesional y personal establecidas entre los profesores y entre estos y los estamentos de gestión y dirección escolar. (p.e., ítem 7. Relaciones profesionales con otros profesores) y aspectos

asociados a la responsabilidad de los docentes y su reconocimiento social (p.e., ítem 13. Responsabilidad exigida a los profesores)

- Factor 2. Dimensión de Trabajo con los estudiantes y realización personal: asociada al trabajo docente desarrollado directamente con los alumnos (p.ej. ítem 5. Relación con los estudiantes)
- Factor 3. Dimensión de Actitudes de alumnos y padres frente al proceso de enseñanza: relacionada con el interés de los estudiantes y actitud de padres y sociedad en general (p.e., ítem 4. Interés de los estudiantes en las clases)
- Factor 4. Dimensión de Condiciones laborales: Asociada a aspectos propios de las condiciones docentes relacionadas con las variables que pueden contribuir al buen desempeño de su labor. (p.e., ítem 9. Condiciones materiales del lugar de trabajo)
- Factor 5. Dimensión de Reglamentación de la carrera docente: Asociada a las condiciones legales y normativas para el ejercicio de la docencia (p.ej., ítem 3. Estatuto docente).

Para los ítems que presentaron un alto grado de saturación en dos factores y además muy cercanos entre sí, (ítems 18 y 23), se aplicó el mismo procedimiento efectuado en el análisis factorial de la escala de evaluación del PTA. De modo que atendiendo a la importancia de su contenido, a la contribución de estos para la dimensión a la que pertenecen y además, dado su alto grado de significancia en la interpretación de los resultados, se asumió la misma solución de mantenerlos en los factores en donde presentaban la mayor saturación.

En relación con la consistencia correspondiente a cada uno de los factores identificados antes, se presentan valores razonables en todos los casos, cercanos a .80; lo cual en la mayoría se casos supera la consistencia de los factores encontrados en la investigación de Pedro (2007). Aunque en el cuarto factor el valor es inferior a .70, se revela aún por encima del valor considerado como aceptable (ver Cuadro 41).

Cuadro 41. Saturaciones factoriales y comunalidades (h^2) de la matriz de análisis de componentes principales de la escala de Satisfacción con la profesión (parte B) ($n=253$)

N	Contenido	Componente					h^2
		1	2	3	4	5	
24	Relación con los directivos de la institución	.753	.184	.016	.189	.085	.643
17	Retos que existen en la profesión	.674	.232	.173	.137	.160	.582
11	Relaciones personales con otros profesores	.644	.482	.088	.045	.124	.673
13	Responsabilidad exigida a los profesores	.618	-0.28	.483	.027	.192	.654
6	Funcionamiento/comunicación entre los diferentes órganos de la institución	.618	.297	.228	.164	.115	.562
7	Relaciones profesionales con otros profesores	.599	.492	.098	.139	.103	.640
8	Autonomía en la implementación de estrategias didácticas	.557	.448	.107	.128	.061	.542
18	Apoyo de los órganos competentes de la institución para la resolución de problemas con alumnos y con padres	.553	.048	.275	.530	-.060	.667
14	Reconocimiento social	.550	.083	.442	.077	.234	.564
16	Cantidad de trabajo	.543	.081	.331	.201	.314	.550
25	Participación en programas de formación	.499	.199	.166	.273	.140	.411
1	Trabajo directo con los estudiantes	.234	.742	.166	.093	.027	.642
5	Relación con los estudiantes	.198	.702	.335	.119	.028	.659
2	Grado de realización personal	.232	.699	-.022	.215	.151	.613
15	Estudio del alumno en casa	.207	.088	.737	.248	.044	.656
4	Interés de los estudiantes en las clases	.112	.464	.663	.047	.202	.710
22	Actitud de los padres y la sociedad frente a los profesores	.239	.175	.531	.470	.229	.643
21	Comportamiento de los alumnos en el salón de clases	.285	.317	.494	.240	.121	.498
19	Condiciones de seguridad en el trabajo	.140	.046	.287	.764	.102	.699
9	Condiciones materiales en el lugar de trabajo	.070	.204	.196	.608	.168	.483
20	Estabilidad en el trabajo	.362	.238	-.268	.511	.250	.583
23	Horario de trabajo	.442	.196	.001	.470	.254	.520
12	Procesos para ascenso en la carrera docente	.111	.016	.179	.104	.825	.736
3	Estatuto docente (1278/2277)	.167	.189	.015	.070	.784	.683
10	Salario como profesor	.201	0.35	.171	.272	.751	.710
Valor propio		4.794	2.970	2.653	2.458	2.449	
Alpha de Cronbach		.905	.758	.794	.685	.795	

Igualmente, la escala total reporta un valor indicativo de una alta consistencia interna ($\alpha=.92$), superior al reportado en el estudio de Pedro (2007). En lo que corresponde a la correlación entre las diferentes dimensiones, encontramos en todos los casos correlaciones significativas, y en la mayoría de ellos, de magnitud media o elevada. La única correlación de magnitud baja (inferior a .30) se encuentra entre las dimensiones 5 y 2 (Regulación de la carrera docente y Trabajo con los estudiantes y realización personal), lo que nos indica que no hay una alta asociación entre estos dos elementos, posiblemente el trabajo de los profesores y

su alta realización personal se encuentra menos asociado a la regulación de la carrera que a otros elementos propios de la actividad docente (ver Cuadro 42).

Por su parte, la mayor correlación la encontramos entre las dimensiones 1 y 3, lo que indica que además de las relaciones propias entre los diferentes profesionales que hacen parte de las instituciones educativas, resulta esencial el establecimiento de buenas relaciones con alumnos y padres especialmente en lo que a compromiso con el proceso educativo se refiere.

Cuadro 42. Medias (*M*), desviaciones típicas (*DT*), alfas de Cronbach (α) y correlaciones entre las dimensiones extraídas de la escala de satisfacción con la profesión (parte B) (*n*=253)

	Dimensión	N Ítems	<i>M</i> (<i>DT</i>)	α	1	2	3	4	5
1	Relaciones personales e institucionales y responsabilidades de la profesión	11	3.74 (0.66)	.905	1				
2	Trabajo con los estudiantes y realización personal	3	4.43 (0.58)	.758	.611**	1			
3	Actitud de alumnos y padres frente al proceso de enseñanza	4	3.11 (0.77)	.794	.664**	.528**	1		
4	Condiciones laborales	4	3.36 (0.71)	.685	.633**	.468**	.532**	1	
5	Reglamentación de la carrera docente	3	2.73 (0.97)	.795	.453**	.270**	.417**	.463**	1

Nota: ** $p < .001$; * $p < .050$

Dentro de los aspectos que merecen ser destacados como resultado de una comparación entre las características del instrumento aplicado en Portugal y las que dan cuenta del instrumento aplicado a los profesores colombianos, se destaca: en primer lugar, la asociación de la realización personal con el trabajo con los estudiantes y no propiamente con la estabilidad como sucede en el estudio portugués; en segundo lugar, la clara relevancia dada al estatuto docente en relación con el salario y los procesos de ascenso en la carrera, lo cual se explica por la especificidad del contexto colombiano en el que convergen dos estatutos para los profesores, aunque ello no resulta definitivo en relación con el trabajo directo con los estudiantes; y finalmente, el importante papel del compromiso de alumnos y padres de familia, que en conjunto configuran uno de los factores de satisfacción.

6.1.4.2. Análisis de la Escala de Satisfacción con la Profesión

La satisfacción con la profesión y con el rol desempeñado dentro del programa resulta esencial para lograr un alto grado de compromiso en el desarrollo de los procesos y el alcance de los resultados. En lo que corresponde al grado de satisfacción que da cuenta de la percepción general de los docentes en relación con su profesión y su rol dentro del programa (evaluado en una escala de 1 a 4), encontramos una media alta y un consenso moderado ($M=3.59$, $DT= 0.33$), que permite confirmar un alto grado de satisfacción y bajos niveles de varianza, lo mismo que ocurre con cada uno de los ítems, como se puede visualizar en el Cuadro 43.

Cuadro 43. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de cada uno de los ítems de la escala de satisfacción con la profesión y el rol (Parte A) ($n=274$)

Ítems	M	DT
1.Me gusta mi profesión	3.93	0.33
2. Me gusta mi rol dentro del PTA	3.79	0.44
3. En general me siento satisfecho con el trabajo realizado en el PTA	3.55	0.53
4.A veces, me siento desanimado con mi trabajo en el PTA	3.00	0.79
5.Si fuera posible, cambiaría de profesión	3.74	0.43
TOTAL	3.59	0.33

Nota: Para el caso de los ítems 4 y 5 los valores medios presentados resultan de la inversión de las puntuaciones, lo que traduce que cuanto mas elevada la puntuación mayor la satisfacción.

En efecto, teniendo en cuenta que el valor máximo es de 4 puntos, es evidente el alto grado de satisfacción de los docentes con su profesión ($M= 3.93$, $DT= 0.33$) y la poca intención de cambiar de profesión ($M= 3.74$, $DT= 0.43$), lo que coincide con la tendencia de algunos países en que los profesores afirman que las ventajas de ser profesor pesan más que las desventajas (OCDE, 2014).

En relación con el trabajo en el PTA, y sobre la base de que la satisfacción no solo depende de características personales e institucionales, sino además del trabajo que se desempeña en la

organización (Seco, 2000), se observa un alto nivel de satisfacción ($M=3.79$, $DT=0.44$); un menor puntaje es atribuido a la satisfacción con el trabajo realizado en el programa ($M=3.55$, $DT=0.53$), lo que puede indicar que a pesar de los avances logrados, los participantes consideran que aún falta mucho por hacer.

Finalmente, en relación con la posibilidad de sentir desánimo con el trabajo en el PTA, encontramos una media de ($M=3.0$, $DT=0.43$), lo cual nos lleva a pensar que hay una buena motivación para trabajar en el programa y por tanto, el ambiente puede ser adecuado para lograr los objetivos previstos.

Específicamente, en lo que corresponde a cada uno de los factores asociados a la satisfacción profesional (evaluados de 1 a 5), y aplicados solo a tutores y profesores ($n=253$), encontramos que la mayoría de los ítems presentan correlaciones altas (superiores a .50) con la escala, lo que evidencia de un buen nivel de consistencia. En relación con las medias encontramos un valor total de satisfacción alto ($M=3.54$), con una baja desviación típica que implica un consenso moderado ($DT=0.58$), y valoraciones diversas para cada factor aunque todos superiores a 2.0 (Cuadro 44). Los ítems que presentan una mejor evaluación, con medias por encima de 4.0, corresponden en orden descendente al trabajo directo con los estudiantes, la relación con ellos, el grado de realización personal, la relación personal con otros profesores, la autonomía en la implementación de estrategias didácticas, relaciones profesionales con otros profesores y finalmente, la participación en programas de formación, lo que sustenta la idea de que la satisfacción se asienta en el trabajo directo con los estudiantes y las relaciones con los pares.

Por su parte los ítems con valores más bajos, medias inferiores a 3.0, se encuentran relacionados con los procesos para ascenso en la carrera docente, el estudio del alumno en casa, el salario como profesor, la actitud de los padres y la sociedad frente a los profesores, las condiciones de infraestructura en el lugar de trabajo, las condiciones de seguridad en el trabajo. En efecto, los temas asociados a las condiciones laborales y las responsabilidades de los estudiantes, así como la valoración de los profesores, resultan ser los que generan menor satisfacción. No obstante, es de anotar que estos niveles se encuentran más cercanos a la satisfacción o poca satisfacción que al nivel más reducido “*no me satisface*”.

Cuadro 44. Medias (*M*), desviaciones típicas (*DT*) y correlación ítem-total corregida (*r*) de los ítems de la escala de satisfacción con la profesión (parte B) (*n*=253)

Ítem	Contenido	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>R</i>
1	Trabajo directo con los estudiantes	4.49	0.69	.513
2	Grado de realización personal	4.37	0.78	.518
3	Estatuto docente (1278/2277)	3.03	1.19	.455
4	Interés de los estudiantes en las clases	3.78	1.01	.565
5	Relación con los estudiantes	4.43	0.65	.552
6	Funcionamiento /comunicación entre los diferentes órganos de la institución	3.67	1.20	.663
7	Relaciones profesionales con otros profesores	4.09	0.89	.661
8	Autonomía en la implementación de estrategias didácticas	4.15	0.79	.600
9	Condiciones materiales en el lugar de trabajo	2.95	1.09	.464
10	Salario como profesor	2.70	1.03	.550
11	Relaciones personales con otros profesores	4.15	0.82	.653
12	Procesos para ascenso en la carrera docente	2.47	1.23	.440
13	Responsabilidad exigida a los profesores	3.33	1.03	.604
14	Reconocimiento social	3.45	1.09	.502
15	Estudio del alumno en casa	2.53	1.06	.523
16	Cantidad de trabajo	3.31	0.87	.656
17	Retos que existen en la profesión	3.99	0.81	.652
18	Apoyo de los órganos competentes de la institución para la resolución de problemas con alumnos y con padres	3.19	1.04	.621
19	Condiciones de seguridad en el trabajo	2.95	1.00	.518
20	Estabilidad en el trabajo	3.91	1.04	.465
21	Comportamiento de los alumnos en el salón de clases	3.37	0.85	.594
22	Actitud de los padres y la sociedad frente a los profesores	2.76	1.00	.660
23	Horario de trabajo	3.64	0.85	.598
24	Relación con los directivos de la institución	3.89	0.88	.613
25	Participación en programas de formación.	4.04	0.89	.575

Considerando los dominios o dimensiones establecidas se constata que el factor que tiene una valoración más alta es el trabajo con los estudiantes y la realización personal, mientras que la regulación de la carrera docente es el factor con menor valoración, lo que coincide con estudios desarrollados en otros países (Dinham, Scott & Stone, 2001; Pedro, 2011). Interesa también destacar que el segundo factor con mayor valoración resulta ser las relaciones interpersonales, lo que concuerda con el estudio desarrollado por PREAL (2006) que ubica la afiliación, vínculos con la comunidad académica, como el segundo factor de satisfacción.

Un análisis especial merece el tercer factor, actitud de los estudiantes y padres de familia, cuya media, aunque por encima de 3.0 se ubica entre los niveles más bajos, lo que puede indicar un llamado de los docentes para intensificar la formación integral de los estudiantes no solo como misión de la escuela sino como compromiso de las familias, más aún en estos grados de formación primaria en que se construyen las bases de comportamientos y valores y se deben estrechar los vínculos entre escuela y familia.

Se reitera así la creciente falta de compromiso y participación de los estudiantes en la gestión de su proceso de aprendizaje y la excesiva responsabilidad que le es cargada a la escuela por parte de los padres de familia y la sociedad, además sin el reconocimiento que la labor docente merece. Como apunta Rio (2013, p. 40), “hoje en dia, assite-se a uma escola que é avassalada pela crítica social, a orçamentos públicos em queda; ao estatuto social dos professores a sofrer, há muitos anos, erosão”.

Por último, el factor que da cuenta de las condiciones de trabajo en lo que respecta a la estabilidad, la seguridad, horario y condiciones materiales, no presenta una media tan baja como la que resulta de la regulación de la carrera, de manera que a pesar de las dificultades en relación con las condiciones materiales y los aspectos relacionados con la seguridad, estas parecen equilibrarse con aspectos positivos como el horario y la estabilidad con que cuentan los docentes.

6.1.4.3. Satisfacción con la profesión y EMEC-PTA

Uno de los factores centrales para cualquier sistema educativo es la satisfacción laboral de sus profesores y más si se trata de impulsar reformas que generen un alto nivel de calidad educativa. En efecto, desde una comprensión más abarcadora de la satisfacción que recoge no solo factores individuales, sino además de la organización y el tipo de trabajo desempeñado, podemos confirmar que hay una correlación significativa entre la escala de satisfacción con el rol y la profesión (parte A) y la evaluación del PTA ($r=.496, p <.001$), lo que nos puede indicar que esta implicación en el programa, con las tareas que este exige, las relaciones que propone y el ambiente en que se desenvuelve, puede contribuir a la satisfacción profesional de los docentes; y esta a su vez permite tener una apreciación más positiva del programa.

Dicha asociación aumenta cuando establecemos la correlación entre la escala de da cuenta de todos los factores asociados a la satisfacción y la evaluación del programa ($r=.593, p <.001$).

En este sentido, resulta llamativo el hecho de que si bien el programa no generó políticas o reformas específicas en torno a factores relacionados con la carrera docente o el reconocimiento salarial y la garantía de condiciones de trabajo, parece que está generando una mayor transformación en torno a factores con valoraciones más altas como el trabajo directo con los estudiantes o las relaciones con colegas y superiores.

6.1.4.4. Satisfacción con la profesión y Culturas colaborativas

También encontramos una correlación entre la satisfacción con la profesión y el rol (Parte A) y las culturas colaborativas; aunque de menor magnitud que en el caso anterior, ha resultado significativa ($r=.279, p<.001$) por tanto, podemos pensar que estos comportamientos colaborativos tienen alguna contribución en la satisfacción con la profesión; de hecho, con esta relación recordamos la ya establecida asociación que existe entre los sentimientos positivos sobre procesos colaborativos que implican toma de decisiones, nuevos desafíos y desarrollo profesional, y la satisfacción profesional de los docentes (Esgaio, 2011).

Además esta correlación se incrementa y pasa a ser de magnitud media, si asociamos los factores específicos de satisfacción con la profesión, (Parte B) y las culturas colaborativas ($r=.365, p <.001$); lo que resulta coherente si recordamos que una de las dimensiones asociadas a la satisfacción agrupa aspectos concernientes a las relaciones interpersonales e institucionales y que este no deja de tener una alta valoración ($M=3.74; DT=0.66$). Para confirmar tal asociación un análisis de correlación entre este factor y la valoración total de las culturas colaborativas revela una correlación significativa, positiva y de magnitud media ($r=.358; p<.001$).

En síntesis y para hacer referencia a las distintas correlaciones entre las escalas (ver Cuadro 45), vemos que la mayor correlación se establece entre la evaluación (EMEC-PTA) y la escala de satisfacción con la profesión (parte B); no obstante, la evaluación del PTA esta directamente asociada, de forma significativa, a otras escalas como la escala de satisfacción con el rol y la profesión y la escala de culturas colaborativas, lo que nos indica que efectivamente la atención a este programa como concreción de una reforma educativa merece incluir aspectos clave asociados al capital humano en la medida en que este puede garantizar su funcionamiento interno (culturas colaborativas) y además, contribuir a la satisfacción de los directos beneficiarios. Este nivel de correlación encontrada corrobora lo apuntado en el

informe TALIS en donde se establece que, en el caso de los profesores de educación primaria está asociado a actividades y prácticas colaborativas que pueden tener influencia en sus sentimientos de autoeficacia y de satisfacción profesional (OCDE, 2014).

Cuadro 45. Índices de correlación entre las diferentes escalas del protocolo de recolección de datos cuantitativos

	<i>N</i>	EMEC-PTA	Culturas colaborativas	Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A)	Satisfacción con la profesión (Parte B)
EMEC-PTA	274	1	.435**	.496**	.593**
Culturas colaborativas	274		1	.279**	.365**
Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A)	274			1	.573**
Satisfacción con la profesión (Parte B)	253				1

Nota: ** $p < .001$.

6.1.5. Análisis de regresión para predicción de las medidas de evaluación del PTA

Dado que hasta el momento hemos dado cuenta de manera tangencial, de la relación entre los aspectos abordados en las diversas escalas y la evaluación del programa mediante la EMEC-PTA, y en función de nuestra comprensión integral y multidimensional de los factores que se asocian a la calidad educativa, presentamos a continuación los resultados de un análisis de regresión múltiple (Tabachnick & Fidell, 2007), para determinar el impacto de este conjunto de variables independientes (predictores) en la evaluación del PTA o variable dependiente (criterio). En este sentido, habiendo considerado 5 criterios, fueron efectuados 5 modelos separados. Cabe apuntar que para dicho análisis se consideró solamente el grupo de tutores y profesores ($n=253$), dado que son estos quienes respondieron todas las escalas del protocolo de recolección de datos cuantitativos.

Con el ánimo de lograr una mayor comparabilidad se consideró el impacto de los mismos predictores en cada uno de los criterios. De esta forma, cada uno de los modelos poseía 8 variables independientes: (1) Índice de verificación de actividades, (2) Culturas colaborativas, (3) Satisfacción con la profesión (Parte A), (4) Satisfacción – Relaciones personales e institucionales, (5) Satisfacción – Trabajo con los estudiantes y realización personal, (6) Satisfacción – actitudes de alumnos y padres, (7) Satisfacción – Condiciones laborales, (8) Satisfacción – reglamentación de la carrera docente.

Para iniciar el procedimiento fue considerada la exploración gráfica de los presupuestos de aplicación de esta técnica estadística, así como analizada la independencia de los errores a través del test de Durbin-Watson, los estudios de outliers y verificada la existencia de multicolinealidad entre los predictores (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2007). Según estos resultados, fue posible asumir las condiciones para proseguir con los cálculos.

En lo que corresponde al tamaño de la muestra, a pesar de que la distribución de algunas de las variables asumidas como criterio se revelara como asimétrica, los valores de ración sujeto/predictor (31.63 sujetos por variable independiente) permitían considerar un valor adecuado de efectivos en el cálculo de las ecuaciones de regresión múltiple, es decir, más de 10 sujetos por predictor (Howell, 2006; Tabachnick & Fidell, 2007).

En cuanto a los resultados, la observación de la matriz de correlación permite verificar que todos los predictores presentan asociaciones estadísticamente significativas con cada uno de los criterios (ver Cuadro 46).

Cuadro 46. Matriz de correlaciones entre Predictores y Criterios (n=253)

	<i>M</i>	<i>DT</i>	EMEC-PTA Global	EMEC-PTA Eficiencia	EMEC-PTA Pertinencia	EMEC-PTA Eficacia	EMEC-PTA Sostenibilidad
Índice de verificación de actividades	1.52	0.20	.698**	.607**	.608**	.594**	.521**
Culturas colaborativas	3.35	0.50	.435**	.411**	.403**	.351**	.252**
Satisfacción con la profesión y el rol	3.59	0.33	.496**	.462**	.387**	.437**	.386**
Satisfacción - Relaciones personales e institucionales	3.74	0.66	.576**	.517**	.438**	.553**	.425**
Satisfacción – Trabajo con los estuidantes y realización personal	4.43	0.58	.427**	.417**	.298**	.379**	.366**
Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres	3.11	0.77	.456**	.371**	.349**	.425**	.410**
Satisfacción – Condiciones laborales	3.36	0.71	.426**	.360**	.367**	.338**	.374**
Satisfacción – Reglamentación de la carrera	2.73	0.97	.359**	.278**	.346**	.273**	.300**

Nota: **p<.001.

El análisis del modelo de regresión múltiple calculado con el ánimo de explicar la EMEC-PTA global revela que el conjunto de predictores seleccionados explica el 66.4% de la varianza de esta variable. Este impacto resulta estadísticamente significativo, $R=.815$; $R^2=.664$; $F(8, 244)=60.257$; $p<.001$ como se puede constatar en el Cuadro 47.

En una revisión más detallada, si consideramos el impacto de cada predictor individual es posible observar 4 predictores estadísticamente significativos. Estas variables pueden ser ordenadas de forma decreciente, en función de su peso en la explicación de la evaluación global del PTA: (1) índice de verificación de actividades, $\beta=.525$; $t(252)=12.372$; $p<.001$; (2) Satisfacción con la profesión y el rol (parte A), $\beta=.166$; $t(252)=3.441$; $p=.001$; (3) Culturas colaborativas, $\beta=.149$; $t(252)=3.662$; $p<.001$; y (4) Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres, $\beta=.132$; $t(252)=2.525$; $p=.012$ (ver Cuadro 47).

Cuadro 47. Resumen del modelo de coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA global ($n=253$)

Predictores	R	R ²	B	t	p
	.815	.664			
Índice de verificación			.525	12.372	<.001
Culturas colaborativas			.149	3.662	<.001
Satisfacción con la profesión y el rol (parte A)			.166	3.441	.001
Satisfacción - Relaciones personales e institucionales			.024	.374	.708
Satisfacción – Trabajo con estudiantes y realización personal			.043	.854	.394
Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres			.132	2.525	.012
Satisfacción –Condiciones de laborales			.076	1.489	.138
Satisfacción – Reglamentación de la carrera docente			.040	.904	.367

Con la división de la escala de evaluación del programa (EMEC-PTA) según las dimensiones encontradas, se calculó la misma ecuación de regresión para comprender el peso de los 8 predictores antes descritos en cada una de estas variables más específicas. Así, en lo que corresponde a EMEC-PTA Eficiencia, el modelo se presenta estadísticamente significativo y explica el 52% de la varianza. Los coeficientes de regresión apuntan a que en la explicación de esta medida se hayan revelado 3 predictores estadísticamente significativos: (1) Índice de verificación de actividades, $\beta=.444$; $t(252)=8.753$; $p<.001$; (2) Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A), $\beta=.165$; $t(252)=2.859$; $p=.005$; y (3) Culturas colaborativas, $\beta=.146$; $t(252)=2.995$; $p=.003$ (ver Cuadro 48).

Cuadro 48. Resumen del modelo de coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Eficiencia (n=253)

Predictores	R	R ²	B	t	p
	.721	.520			
Índice de participación			.444	8.753	<.001
Culturas colaborativas			.146	2.995	.003
Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A)			.165	2.859	.005
Satisfacción – Relaciones personales e institucionales			.062	.798	.426
Satisfacción – Trabajo con estudiantes y realización personal			.101	1.690	.092
Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres			.048	.771	.442
Satisfacción – Condiciones laborales			.042	.682	.496
Satisfacción – Reglamentación de la carrera			-.003	-.054	.957

En lo que atañe a la dimensión de *pertinencia* como dimensión de la EMEC-PTA, el modelo compuesto por los 8 predictores considerados explica 50.0% de la varianza de este criterio, presentando este impacto un valor estadísticamente significativo, $R=.707$; $R^2=.500$; $F(8, 244)=30.482$; $p<.001$ (ver Cuadro 49). Con relación al peso individual de las variables independientes, se observa que el Índice de verificación, $\beta=.489$; $t(252)=9.452$; $p<.001$ y las Culturas colaborativas, $\beta=.189$; $t(252)=3.797$; $p<.001$ se revelaron como los dos predictores estadísticamente significativos (ver Cuadro 49).

Cuadro 49. Resumen del modelo y coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Pertinencia (n= 253)

Predictores	R	R ²	β	T	p
	.707	.500			
Índice de verificación			.489	9.452	<.001
Culturas colaborativas			.189	3.797	<.001
Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A)			.109	1.845	.066
Satisfacción – Relaciones personales e institucionales			-.071	.887	.376
Satisfacción – Trabajo con los estudiantes y realización personal			-.017	.282	.778
Satisfacción – Actitud de alumnos y padres			.093	1.467	.144
Satisfacción – Condiciones laborales			.116	1.868	.063
Satisfacción – Reglamentación de la carrera docente			.102	1.903	.058

La misma ecuación de regresión múltiple explica 48.6% de la varianza de EMEC-PTA Eficacia. Este modelo presenta un impacto estadísticamente significativo $R=.697$; $R^2=.486$; $F(8, 244)=28.799$; $p<.001$ (ver Cuadro 50). Además la observación de los coeficientes de

regresión permite asumir la existencia de 4 predictores estadísticamente significativos, que a continuación, se registran por orden decreciente de coeficiente estandarizado: (1) Índice de verificación, $\beta=.395$; $t(252)=7.521$; $p<.001$; (2) Satisfacción – Relaciones personales e institucionales, $\beta=.203$; $t(252)=2.519$; $p=.012$; (3) Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres, $\beta=.137$; $t(252)=2.120$; $p=.035$; y (4) Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A), $\beta=.134$; $t(252)=2.251$; $p=.012$ (ver Cuadro 50).

Cuadro 50. Resumen del modelo y coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Eficacia ($n=253$)

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	.697	.486			
Índice de verificación			.395	7.521	<.001
Culturas participativas			.097	1.915	.057
Satisfacción con la profesión y el rol (parte A)			.134	2.251	.025
Satisfacción – Relaciones personales e institucionales			.203	2.519	.012
Satisfacción – Trabajo con estudiantes y realización personal			.010	.161	.872
Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres			.137	2.120	.035
Satisfacción – Condiciones laborales			-.028	.442	.659
Satisfacción – Reglamentación de la carrera docente			-.021	.395	.693

La última dimensión asociada a la evaluación del programa (EMEC-PTA), la sostenibilidad, es explicada en 41.8% por el conjunto de los 8 predictores considerados. El modelo compuesto por estas variables se reveló estadísticamente significativo, $R=.646$; $R^2=.418$; $F(8, 244)= 21.886$; $p<.001$ (ver Cuadro 51). Si consideramos el impacto de los predictores de forma individual, se puede notar que 4 de ellos poseen coeficientes estadísticamente significativos. Estas 4 variables independientes pueden ser ordenadas de acuerdo con su peso estandarizado en el criterio, del siguiente modo: (1) Índice de verificación, $\beta=.421$; $t(252)=7.539$; $p<.001$; (2) Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres, $\beta=.204$; $t(252)=2.966$; $p=.003$; (3) Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A), $\beta=.172$; $t(252)=2.707$; $p=.007$; y (4) Satisfacción – Condiciones laborales, $\beta=.138$; $t(252)=2.065$; $p=.040$ (ver Cuadro 51).

Cuadro 51. Resumen del modelo y coeficientes de Regresión Múltiple en el criterio EMEC-PTA Sostenibilidad (n=253)

	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	.646	.418			
índice de verificación			.421	7.539	<.001
Culturas participativas			.015	.279	.780
Satisfacción con la profesión y el rol (parte A)			.172	2.707	.007
Satisfacción – Relaciones personales e institucionales			-.149	-1.729	.085
Satisfacción – Trabajo directo con estudiantes y realización personal			.081	1.228	.220
Satisfacción – Actitudes de alumnos y padres			.204	2.966	.003
Satisfacción – Condiciones laborales			.138	2.065	.040
Satisfacción – Reglamentación de la carrera docente			.040	.687	.493

Este análisis nos permite constatar que todas las variables tienen poder predictivo sobre la evaluación general del programa y que este poder se evidencia en el alto porcentaje de varianza explicado por el modelo (66%). Específicamente, en relación con cada una de las dimensiones asociadas a la calidad, es de destacar que la eficiencia es la variable dependiente que puede ser explicada con un porcentaje más alto, además con variables más generales asociadas a escalas específicas y no propiamente a dimensiones, es decir el Índice de verificación, la Satisfacción con la profesión y el rol (Parte A) y las Culturas Colaborativas, lo que podría ser una evidencia de que todos estos predictores se relacionan mucho más con la cadena de formación y el desempeño de los actores dentro de ella, es decir con el proceso de implementación, que con otros aspectos asociados al programa.

Por su parte, la variable menos explicada resulta ser la sostenibilidad, lo que podría ser previsible en tanto, esos factores asociados al desarrollo de actividades y muy especialmente a la satisfacción con la profesión, en función de dimensiones específicas, no pueden ser garantizadas en su totalidad por el programa, ya que dependen de factores externos políticos y administrativos, por ejemplo el mejoramiento de las condiciones de trabajo los profesores.

Vale la pena también destacar que el Índice de verificación es el que hace presencia en todos los conjuntos de variables que explican las diversas dimensiones, es decir que la valoración que los actores hacen tanto del programa en general como de sus dimensiones se respalda por un conocimiento factual de las actividades y procesos, de modo que la opinión y la valoración están asociada a una toma de conciencia de lo que se logró y no se logró en el programa y de alguna manera al grado de participación de los actores en las diferentes fases.

Al lado de este índice de verificación aparece, en todos los casos, una variable asociada al recurso humano, bien sea la de Culturas Colaborativas (para el caso de las dimensiones de eficiencia y pertinencia) o la de Satisfacción con la profesión y el rol (para el caso de la eficiencia, la eficacia y la sostenibilidad), quedando así reiterada la importancia de estos factores en la evaluación de los programas que forman parte de la política educativa, pues son los docentes, sus potencialidades y condiciones los que más influencia tienen en la transformación.

En síntesis, es evidente que el modelo permite explicar la valoración del programa no solo en la dimensión de eficacia como sería lo propio de las evaluaciones tradicionales cuya preocupación apunta a determinar resultados, sino además en sus otras dimensiones y especialmente la de eficiencia en los procesos de implementación, lo que permite acercarnos a otros escenarios desde los que se pueda comprender el programa y que además posibilitan la incorporación de la voz de los actores y el análisis de recursos no solamente materiales sino además, y muy especialmente, humanos.

6.1.6. Análisis de las respuestas dadas a las preguntas abiertas del cuestionario (formadores, tutores y profesores)

Las respuestas de los participantes se orientan en diferentes sentidos, generalmente dentro del marco propuesto desde las preguntas cerradas, por lo que aquí encontramos fundamentalmente ampliaciones de estas valoraciones efectuadas y algunos detalles sobre situaciones que no podían ser explicadas en una pregunta de escala. Como se mencionó en el apartado de metodología, la referencia para este análisis fue el cuadro que presenta las fases de la investigación (contexto, diseño, proceso y producto); los criterios asociados a la calidad (relevancia, pertinencia, eficiencia, eficacia, consistencia, adecuación, coherencia, sostenibilidad); así como algunas oportunidades de mejora asociadas a diversos aspectos.

Además dado el volumen de datos se hizo necesario combinar técnicas de orden cuantitativo con otras de matiz más cualitativo al intentar establecer en primer lugar la frecuencia, sobre el presupuesto de que “a aparição de um ítem de sentido ou de expressão será tanto mais significativa, em relação ao que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada, quanto mais esta frequência se repetir” (Bardin, 2008, p. 135) y además comprender

los significados de los diferentes comentarios o unidades de registro³⁷ sobre la base de su contexto de enunciación, tanto inmediato en relación con el programa en región, como mediato en relación con la situación nacional.

6.1.6.1. Modificaciones propuestas por los participantes del PTA para mejorar el programa

Las respuestas dadas por los participantes en la primera pregunta abierta, asociada a los cambios que ellos sugieren para la cualificación del programa, permitió identificar que de un total de 304 unidades de registro, la mayor parte de ellas (113) se agrupa en la categoría *oportunidades de mejora*, que contempla aquellos aspectos no incluidos en ninguno de los ítems propios de las diferentes dimensiones del programa. Las otras respuestas, en orden descendente, se distribuyen en las categorías: *proceso* (65), *diseño* (54), *resultados* (52) y finalmente, *contexto* (20). Dentro de cada categoría se encuentran unidades asociadas a los diferentes indicadores con frecuencias que indican tendencias y por tanto, orientan la comprensión cualitativa.

Ahora bien, dentro de las unidades clasificadas como *oportunidades de mejora*, encontramos que el mayor número de unidades (56) está asociado a la subcategoría *Recurso Humano*, 46 de ellas en el indicador *Revisión de roles y funciones*. De modo que las intervenciones sugieren una revisión de las tareas que son asignadas a los diferentes agentes de la cadena de formación. Para el caso de los tutores el llamado recurrente es que su dedicación pueda ser exclusiva a la formación y acompañamiento, es decir a las actividades propias de los componentes de formación situada y pedagógico, eliminando de su resorte las responsabilidades asociadas a los componentes de gestión y condiciones básicas: “El profundizar más en el componente pedagógico, es decir que haya mayor abordaje en este componente, ya que últimamente a los tutores no ha tocado trabajar en otros componentes como el de condiciones básicas, lo que hace que descuidemos el objetivo inicial del

³⁷ Como se explica detalladamente en el Capítulo 4, para la identificación del participante al que corresponde cada unidad de registro para el caso de formadores, tutores y profesores utilizamos un sistema conformado por la inicial del rol (Formador=F, tutor=T, profesor=P) y el número de cuestionario (1 a 274), por ejemplo: F4 para indicar que se trata de un formador y que corresponde al cuestionario número 4; para el caso de los discursos extraídos de la transcripción de entrevistas (gerente y coordinadores), utilizamos los códigos que aparecen en la caracterización de los participantes en el Cuadro 8; de quienes además obtuvimos el consentimiento informado para participar en esta investigación y presentar sus intervenciones.

programa” (T72); “Mas trabajo directo con profesores y alumnos, menos listas de condiciones básicas” (T100).

Además de esta focalización de funciones en términos de componentes del programa, encontramos que, especialmente los tutores, solicitan una focalización de tareas de acuerdo con su formación específica, de manera que no esten obligados a formar y acompañar a los profesores en las dos áreas (lenguaje y matemáticas) puesto que su formación de base es en solo en una de ellas: “Me gustaría que los acompañamientos fueran realizados por dos tutores uno de lenguaje y otro de matemáticas, pienso que para el abordaje de los contenidos y acompañar al docente se debe tener conocimiento del área” (T187); “Cada tutor debería solo capacitar a docentes en la materia que él está formado. Por ejemplo, el docente de lenguaje debería capacitar a docentes solo sobre lenguaje. El de matemáticas solo en matemáticas” (T23).

Aunque son los tutores quienes manifiestan con mayor insistencia esta necesidad de revisar las responsabilidades que le competen a su rol dada esta multiplicidad de componentes a la que deben atender y esta duplicidad de áreas en las que deben garantizar formación, los docentes también expresan algunas inconformidades asociadas a su trabajo, especialmente por la sobrecarga: “no sobrecargar de actividades a los docentes que participan en PTA” (P122). Igualmente, se encuentran algunos comentarios asociados al rol de los formadores y las tareas asociadas: “que los formadores interactúen más con los docentes” (T69); y en contadas intervenciones, el llamado se amplía para incluir la revisión del rol de todos los actores de la cadena:

Se hace necesario resignificar los roles de formadores, tutores, coordinadores, secretarías y logística. Evitar nombrar coordinadores *ad hoc* entre los mismos formadores. Propender por un trabajo esencialmente pedagógico y que los coordinadores puedan ejercer su función desde ese matiz con criterio y conocimiento de causa (F2).

Dentro de esta misma subcategoría, encontramos un llamado de los participantes, específicamente los tutores, para que su trabajo en el PTA sea reconocido, lo que se evidencia con 10 unidades de registro asociadas al indicador de *reconocimiento y estímulos*, y relacionadas fundamentalmente con la oferta de formación continuada: “Sería bueno que el MEN tuviera en cuenta el esfuerzo de los docentes tutores e incentivarlos con programas de formación (posgrados, maestrías) para el fortalecimiento a la calidad de la educación de quienes cada día contribuimos en ella” (T53). También se hace mención a incentivos de orden

económico: “la falta de un porcentaje como incentivo económico por el desarrollo de esta labor (por fuera del salario que se gana como docente, ya que las funciones son de mayor responsabilidad y dedicación” (T185); y en otros casos se conjugan los dos tipos de reconocimientos: “Resaltar la labor del tutor con incentivos, becas, maestrías, cursos de formación, es decir brindar un reconocimiento social y/o económico” (T209).

En coherencia con la apreciación efectuada por los participantes sobre la sobrecarga de trabajo, se resalta la necesidad de consolidar un *sistema de gestión, información y socialización*, que corresponde a otra subcategoría y que cuenta con 13 unidades asociadas, la mayor parte de ellas (12) dentro del indicador denominado *tareas burocráticas*, y en el que los docentes cuestionan los instrumentos utilizados para recolectar información y la utilidad de estos; en este punto se subrayan comentarios como: “El diseño de los formatos de tal forma que se hagan más manejables, ya que son muy dispendiosos y termina uno repitiendo la misma información en varios formatos diferentes”(P107); “la cantidad de formatos que hay que llenar y que luego no son utilizados” (T273).

Otra de las subcategorías que presenta indicadores con un alto grado de frecuencia (23 unidades) es la que hemos denominado *Articulación con políticas nacionales*; la mayoría de unidades de registro (14) se asocia al indicador *ampliación de cobertura* y en segundo lugar (5), al indicador *PTA como política de estado*. En relación con el primero, encontramos un reiterado llamado para que el PTA amplie su cobertura en diferentes sentidos, en primer lugar que pueda extenderse a la básica secundaria: “Sería bueno implementarlo en bachillerato para que se pueda ver la extensión y proyección del trabajo que ya se ha empezado en la primaria” (T210); en segundo lugar que no se trabaje solo con docentes de las áreas de lengua y matemáticas, sino con los profesores de todas las áreas y toda la institución: “Que las reuniones ya no sean solo con el grupo focal sino con los diferentes maestros de las instituciones” (T222). Y finalmente, una extensión del programa a todas las instituciones educativas y no solo las que se focalizaron para dicho proyecto: “Mejorar la cobertura de instituciones focalizadas y llegar al 100% de instituciones rurales” (T137).

En relación con las unidades que se corresponden con el *PTA como política de Estado*, la preocupación que se evidencia en este sentido es que el programa termine una vez finalice el periodo del gobierno, por lo que se requiere que más allá de ser una política de gobierno se constituya en una política de Estado: “Plantear el PTA como política nacional para que el impacto sea en todo el territorio nacional y a largo plazo” (P98); “En lo personal muy satisfecho, me gustaría ver más al ministerio hablando del PTA, de manera que se convierta

en política pública el apoyo situado a los docentes, esto ayudaría muchísimo a la calidad de los docentes” (T210).

Los otros indicadores de esta misma subcategoría se relacionan con la necesidad de articular el programa a *las políticas de etnoeducación* (3): “La implementación del programa en comunidades indígenas no está debidamente estructurado” (T154); y asimismo, establecer un puente con políticas de *evaluación docente*: “Desde el mismo ministerio promovería la articulación de las evaluaciones de desempeño de los docentes con los trabajos y tareas que propone el programa” (T77).

Otra de las subcategorías que cuenta con un número importante de unidades de registro asociadas (21) es la de *Articulación con otros agentes educativos*, en la que se alude a dos actores fundamentales y que se asocian a su vez con dos indicadores: *Articulación con las Secretarías de Educación (SED)* y *Participación de los padres de familia*. Con respecto al primer indicador, encontramos 12 unidades que destacan apreciaciones como: “Estrategias de alineación entre la entidad departamental y nacional para alinear políticas de calidad educativa. Es necesario manejar lenguajes comunes porque los programas no están articulados, lo cual genera sobrecargas de proyectos por diferentes vías en los EE acompañados” (T121); y en lo que corresponde al segundo indicador, los comentarios más comunes se refieren a: “No cambiaría cosas, mejor incluiría cosas tales como la creación de estrategias que involucren al padre de familia de forma directa con el programa, entre otras” (T83); “que se tenga la oportunidad de mayor tiempo con padres de familia en talleres de motivación y deberes para una vinculación más dinámica en el desarrollo de procesos escolares de aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes” (P216).

En lo que respecta a la categoría de *proceso*, subcategoría *eficiencia*, el indicador que más unidades tiene asociadas (22) es el de *constancia en el acompañamiento*, lo cual traduce la preocupación de los participantes en que se haga un acompañamiento más continuo y con mayor estabilidad en los diferentes eslabones de la cadena de formación, a juzgar por comentarios como: “Más permanencia de los tutores en los E.E. Como mínimo tres años de permanencia” (T21); “mejorar la continuidad del programa en las diferentes instituciones focalizadas. Además que un tutor pueda seguir el proceso que viene adelantando con los tutores, ya que debido a las reasignaciones se pierde la continuidad de este proceso” (T59).

Dentro de esta misma categoría y subcategoría, otro indicador importante es *el desarrollo de eventos de formación* con 20 unidades de registro, y en el que los participantes reconocen que se han efectuado eventos de formación pero los consideran insuficientes para las necesidades

que se encuentran en el rol, por lo tanto solicitan: “capacitaciones a los docentes por parte de expertos y estudiosos en pedagogía” (P243); “en definitiva debe haber mayor formación para los tutores” (T28).

Asociado a estos eventos de formación pero no en función de la cantidad sino de su calidad, es decir su potencial para promover el *desarrollo de las competencias necesarias para el rol* también encontramos algunos comentarios (9) que focalizan especialmente en la revisión de temáticas que exigen los diferentes contextos y necesidades de los beneficiarios:

Las temáticas de formación para con los tutores. Algunas veces no son muy específicos con lo que debemos llevarles a nuestros docentes focalizados, ya que nos dan mucha información poco interesante y quizás algunas veces no se ejecuta, entonces la idea es que la información que se lleve a las capacitaciones de tutores sea precisa y concisa, de igual manera debe ser más didáctica, que todo lo que se haga durante la formación poderlo replicar en nuestras instituciones focalizadas. Es decir, más estrategias didácticas para el aprendizaje de nuestros estudiantes (T89).

Otro de los factores destacados y que se asocia al *cumplimiento de los tiempos previstos para las actividades del programa* incluye contribuciones (13) que demuestran inquietudes de los participantes en torno a actividades centrales dentro del programa, cuyo desarrollo se convierte en condición para el buen funcionamiento, especialmente la entrega de materiales educativos y la prueba diagnóstica: “La entrega de materiales educativos y los resultados de la prueba diagnóstica, deberían ser más oportunos” (T106); o en menor grado, el acompañamiento que se realiza mediante la cadena de formación: “Cambiaría los tiempos para el desarrollo e implementación de las estrategias pedagógicas y del programa, pues a veces el ritmo es muy acelerado y puede causar reacción negativa de los docentes acompañados” (T6).

Finalmente, se reporta una unidad de registro asociada a la *aceptación y valoración del programa* y en ella se señala que “El programa merece los mejores elogios pues representa en Colombia la única iniciativa de observación y orientación de las IE, con la finalidad de mejorar los resultados de las pruebas nacionales y con ello mejorar también la calidad educativa en el país” (T177).

En cuanto a la categoría de *diseño*, la subcategoría que presenta mayor número de unidades de registro (31) es la de *adecuación*, que incluye indicadores como *suficiencia de los recursos para el alcance de los objetivos* (20) al que se han incorporado comentarios que destacan especialmente la falta de suficientes libros de texto para los estudiantes: “Mas que cambiar

mejoraría lo concerniente al material educativo, me aseguraría que cada estudiante obtuviera su paquete de textos nuevos todos los años” (T77); “me gustaría que en lo posible nos dejaran más materiales didácticos, todo fue muy bueno, pero sí hace falta que nos dejen más materiales”(P161).

Otro indicador asociado a esta misma subcategoría y temática específica es el de *Adecuación de material didáctico a las necesidades educativas* (9) y especialmente este aspecto se encuentra asociado a la entrega de diferentes libros de texto en zonas urbanas y áreas rurales, de modo que en muchos casos se sugiere un cambio de estas series: “Que el material didáctico enviado a las IES pudiese ser seleccionado con la comunidad educativa. Pues algunas instituciones prefieren el material enviado a la zona urbana mucho más que el de escuela nueva” (P161). Llama también la atención a este respecto comentarios relacionados con la calidad de los materiales y su enfoque pedagógico, por ejemplo: “Que las cartillas de primero en español y matemáticas estén menos avanzadas” (P217) o “que le realizaran ajuste a la cartilla de grado primero de competencias comunicativas ya que está con el método silábico tradicional” (P246).

Finalmente con un número pequeño de unidades asociadas (2) encontramos el indicador de *suficiencia y adecuación de los objetivos a las necesidades de los beneficiario*, en el que hay un contraste entre dos posiciones, por un lado, se avala el trabajo desarrollado en este sentido: “... la visión y la misión del programa son excelentes” (T14) y por otro lado, se considera que los objetivos del programa no han sido muy claros y se exhorta a repensar el foco del mismo:

Me parece que el programa ha venido teniendo objetivos no claros en su implementación y en lo que se pretende alcanzar. En este sentido, sería bueno una reingeniería que le permitiera mantenerse en el tiempo, dándole mucha importancia a la formación de los docentes, al mejoramiento significativo de las condiciones básicas de las instituciones educativas, etc. (T196).

En lo que corresponde a la *consistencia* del programa, se destacan unidades (8) referidas a indicadores como *la estrategia de seguimiento y evaluación del PTA*, en el que se pone de manifiesto no solo la necesidad de desarrollar un proceso sistemático de seguimiento al trabajo de los diferentes participantes de la cadena de formación: “El programa tiene que evolucionar logrando detectar las debilidades de cada uno de los actores que intervienen para apoyar y exigirles mejores desempeños” (T148); como también la preocupación por la retroalimentación oportuna de los procesos: “Retroalimentar el desarrollo del PTA permanentemente escuchando los aportes de los tutores y formadores” (T151).

También dentro de esta subcategoría se encuentran unidades relacionadas con la *estrategia de llegada a los establecimientos educativos* (6) y, en menor proporción, la *fundamentación y orientación pedagógica del PTA* (3). Respecto a la primera, los comentarios se orientan, en gran parte, a proponer una estrategia que implique la relación uno a uno tutor-institución: “Asignaría a cada tutor una sola institución para acompañar, con lo cual tendría una dedicación de mayor tiempo que le permite conocer los integrantes de la comunidad educativa y establecer lazos en la transformación de las prácticas de aula” (T194); en lo que a fundamentación y orientación pedagógica corresponde, encontramos una llamada para: “Fortalecer la parte pedagógica del mismo” (F138); así como:

Delegar un coordinador pedagógico que tenga muy claros los objetivos y forma de desarrollar el programa a nivel nacional, el cual pueda liderar los aspectos generales del programa, materiales educativos, conceptos pedagógicos y una metodología aterrizada a las necesidades de los diferentes contextos en los que se desarrolla el programa (F271).

Dentro de esta subcategoría, dos unidades se asocian a la *estrategia de sistematización de experiencias* (1) y *el establecimiento de criterios para la selección del equipo de trabajo* (1). Con respecto al primer indicador, se sugiere modificar “los procesos y recursos para la sistematización del programa” (F26) y en el segundo caso, se cuestiona la transparencia en los procesos de selección del personal: “La selección de los tutores, si bien en un principio había criterios claros para la selección (los mejores en la evaluación de ascenso), la falta de tutores los motivó a convocar masivamente docentes cuya idoneidad ha puesto el programa en entredicho” (T49).

En función de la *coherencia* como tercera subcategoría, se encuentran en la misma cantidad (2) unidades referidas a los dos indicadores básicos, *coherencia de las etapas para el desarrollo del programa* y *articulación entre los componentes del programa*. En el primer caso, el discurso de los participantes sugiere que: “Las etapas para el desarrollo del programa deberían ser más amplias” (T18); y en el segundo caso, se recomienda: “Mayor articulación entre los componentes del programa” (F132).

La categoría de *resultados* recoge segmentos referidos a la *eficacia, la sostenibilidad y otros resultados asociados* de acuerdo con diferentes indicadores. Este último es el que presenta un mayor número de unidades (31), específicamente en su indicador de *compromiso de los agentes educativos con el PTA* en el que se hace énfasis en que si bien se han logrado algunos

avances, hace falta un compromiso real por parte de diferentes agentes para contribuir al logro de los objetivos del programa y por tanto se proponen diferentes alternativas:

Le cambiaría cierto carácter voluntario que tiene, lo cual, a mi modo de ver, no ha generado el suficiente compromiso por parte de los directivos docentes y de las autoridades educativas locales. Como resultado de esto los docentes de las CDA de los EE focalizados trabajan un poco a la deriva y, de ese modo, se dificulta la posibilidad de dejar capacidad instalada (T146).

En gestión, incluiría una estrategia gubernamental que obligue a alcaldes o secretarios de educación a apoyar en alimentación e infraestructura física de manera periódica o semestral para rendir cuentas al ministerio de la solución de necesidades que tienen los EE. Ya que en este aspecto, las autoridades ni tienen voluntad política de hacerlo (T10).

En relación con la *eficacia* del programa y por tanto el alcance de los objetivos previstos, solamente en 8 unidades de registro se verifica la *satisfacción de los beneficiarios* con el programa y por tanto, no se propone ningún cambio:

El programa Todos a Aprender ha tenido un impacto significativo en el contexto escolar colombiano, como su nombre lo dice “Todos a Aprender”, porque es para docentes, tutores, estudiantes, padres de familia... de manera personal hasta el momento no le cambiaría ningún aspecto o criterio alguno, es más se debiera trabajar en las demás asignaturas (T65).

En relación con otros indicadores propios de las metas asociadas al programa verificamos diferentes posiciones; en el caso de *las comunidades de aprendizaje* (3 unidades) se evidencian algunas contradicciones puesto que mientras algunos consideran necesaria y hasta obligatoria la participación de los docentes: “Determinaría como obligatoria la figura de las comunidades de aprendizaje en las instituciones para acercarlas a los círculos de estudio y reflexión docente” (T133); para otros, esta debería tener un carácter más voluntario “igualmente, daría motivación a los profesores para participar en las comunidades de aprendizaje y que no sea de carácter obligatorio” (T136).

Los factores asociados a las *condiciones básicas y la participación de los directivos docentes en las actividades propias del PTA*, con el mismo número de unidades de registro (4), parecen contar con algún consenso puesto que en los dos casos se alude a la necesidad de un mayor esfuerzo para garantizar resultados concretos:

(...) Tendría más en cuenta los componentes que lo conforman, de manera que estos pudieran responder con más prontitud a las necesidades de las comunidades educativas de las distintas IEs focalizadas. Me refiero más que todo al componente de

condiciones básicas, el cual ha servido para identificar esas necesidades, pero aún no se les ha dado solución (T53).

El llamado también hace alusión al trabajo de los directivos en la promoción de las comunidades de aprendizaje: “Incluiría más a los directivos en las CDA lideradas por el PTA” (T118).

Otros dos indicadores que cuentan, cada uno con una unidad de registro son: *la cualificación de los ambientes de aprendizaje y la transferencia de los aprendizajes logrados a los diferentes contextos de desempeño*; para el primer caso de resalta que: “se fortaleció el trabajo con los estudiantes” (T109); y para el segundo indicador la apreciación de uno de los tutores es que: “En términos generales se puede decir que el PTA es una gran herramienta que ha posibilitado mejores prácticas de aula porque se ha capacitado a los docentes” (T109).

Para terminar, de la categoría *contexto*, extraemos algunos ejemplos que pueden mostrar las inquietudes de los participantes frente a la *relevancia y pertinencia* del programa, en efecto en función del primer criterio, el mayor número de intervenciones (7) destaca la falta de *adecuación del programa a las condiciones propias de la región* por lo algunos participantes opinan que como sugerencia de mejora: “Tendría en cuenta las diferencias, las dinámicas y la cultura regional” (F64); en relación con el segundo, (7 unidades) sobresale la necesidad de *reconocer las necesidades de los beneficiarios*:

Que desde el programa se tuviera en cuenta que los profesores que enseñan a leer no saben hacerlo, aún los de lenguaje, es urgente la implementación de una estrategia o política que capacite a los docentes de primaria en la enseñanza de la lengua materna. Ahí está la raíz del mal desempeño de los estudiantes, no saben leer y en su primaria y secundaria no lo logran (T195).

Además, hay algunos llamados (5) para *identificar las necesidades de las instituciones educativas*: “Conocimiento de la realidad de las IEs, por parte de los directivos del programa, como elemento clave para la planeación del programa” (F132).

Para terminar con esta categoría de *contexto* y también dentro de la *relevancia*, vale la pena resaltar la única unidad de registro asociada a la *adecuación del programa a las características diferenciales de los beneficiarios*, puesto que apela a las necesidades específicas de los estudiantes en relación con su ritmo de aprendizaje y los procesos promovidos por el material didáctico entregado: “es necesario hacer ajustes a las cartillas que

llevan los estudiantes diariamente, debido a que en nuestra institución los alumnos presentan muchas dificultades de aprendizaje y su aprendizaje es más lento” (P128).

6.1.6.2. Comentarios generales de los participantes para contribuir a la evaluación del PTA

En relación con la segunda pregunta abierta que tenía como propósito brindar un espacio libre de determinantes para que los participantes ofrecieran algún comentario que pudiera contribuir a la evaluación del programa, encontramos un número menor de unidades de registro, con respecto a la anterior, es decir un total de 221. Cabe resaltar que la mayor parte de estas unidades se encuentran asociadas a la categoría *diseño* (71), mientras que en tres de las restantes categorías se distribuyen de forma casi equitativa: *oportunidades de mejora* (47), *resultados* (45), *proceso* (41); la categoría con un menor cantidad es la de *contexto* (17).

Comenzamos por la revisión detallada de la categoría *diseño*, en la que un significativo número de unidades (49) se incluyen en la subcategoría de *consistencia*, bajo el indicador *estrategia de seguimiento y evaluación del PTA*, y en términos de contenido casi todas se asocian a la importancia de establecer una estrategia de evaluación más sistemática que contemple los diferentes agentes y que sea realizada en diferentes momentos: “Hace falta un seguimiento disciplinado, permanente y mediciones periódicas para asegurar resultados o crear nuevas estrategias de avance en el camino de las metas que nos proponemos”(T10); “el componente más idóneo para acometer una evaluación objetiva serían los mismos docentes beneficiarios y también los estudiantes, mediante instrumentos debidamente diseñados para obtener respuestas espontáneas, fundamentadas y sinceras” (T86); y en torno a la evaluación:

Los formadores deben hacer por lo menos dos evaluaciones del desempeño del tutor en la institución, comunicándose con las CDA y las directivas, para proporcionarles acciones de mejoramiento a algunos tutores que presentan fallas en la implementación del programa en la IE y por tanto no pueden conseguir los resultados esperados (T7).

Otros de los indicadores, asociados a esta categoría y subcategoría, que incorporan un número menor de unidades son la *estrategia de llegada a las IEs* (3), la *fundamentación y orientación pedagógica del PTA* (2) y el *establecimiento de criterios para la selección del equipo* (2). En función del primer indicador se proponen algunas estrategias que podrían garantizar una llegada más efectiva y que se coligan con las ya mencionadas en las oportunidades de mejora: “Establecer un solo tutor en una institución para que pueda llevar a cabo todas las estrategias

propuestas por el PTA, puesto que contaría con más tiempo para realizar dichos procesos” (T59); en lo que a orientación pedagógica corresponde se propone “que las directrices que se trazan desde un comienzo continúen, sean precisas, consisas y no se cambien en el camino” (T225), y finalmente, en lo relativo a criterios para la selección, hay una intervención que llama poderosamente la atención porque denuncia intromisión de factores políticos: “Es muy complejo el tema, pero considero que la coyuntura de campaña política en ciertos periodos, no contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los EE. Se vincula personal que no cumple con un perfil adecuado” (F27).

Ya en la subcategoría de la *adecuación*, el indicador que más unidades contempla (7) es el de *suficiencia de los recursos para el alcance de los objetivos*, y además de reiterar la falta de material educativo: “Deben mirar las infraestructuras para el almacenamiento del material. Que los módulos le lleguen a cada alumno, no compartir un módulo hasta entre tres o cuatro niños” (P113); igualmente, se cuestiona un aspecto muy importante del programa, la equidad como garante de calidad: “Las políticas del programa dejan de lado la calidad cuando de la parte económica se trata, así los municipios más alejados del departamento fueron excluidos del programa por los altos costos del pasaje de los tutores” (T11).

Los otros dos aspectos contemplados se recogen en los indicadores de *adecuación del material didáctico a las necesidades* (4) y *suficiencia y adecuación de los objetivos* (4). En lo que corresponde al primero se encuentran algunas contradicciones puesto que mientras algunos comentarios avalan la calidad del material, otros proponen hacer algunos ajustes: “El buen material que esta dotando el programa a los EE focalizados” (T115); “Reevaluar los contenidos de los textos” (P268). En relación con el segundo, las contribuciones evidencian una valoración muy positiva del programa, aunque en ocasiones con metas más allá de las posibilidades reales: “El PTA es un excelente programa de acompañamiento para lograr mejorar los aprendizajes, las condiciones básicas, la autoformación en comunidades de aprendizaje y la gestión. Tiene todos los ingredientes para lograrlo” (T10); también se destaca que:

El objetivo cuantitativo planteado inicialmente es demasiado ambicioso. Los países que han logrado verdaderas transformaciones en calidad educativa, lo han hecho mediante programas de largo plazo (más de 10 años). El programa debe fijar objetivos intermedios (año a año) y una meta final acorde con las estrategias propuestas y las necesidades del país (F39).

Las oportunidades de mejora es la segunda categoría con mayor número de unidades de registro, y dentro de ella, específicamente la *revisión del recurso humano* es el que tiene más elementos (19). En efecto, dentro del indicador de *revisión de roles y funciones*, aparecen 10 intervenciones que en la misma línea de análisis de la pregunta anterior, se refieren a la necesidad de centrar los esfuerzos en los componentes pedagógico y de formación, y además focalizar la función de los tutores desde su área de especialidad. Sin embargo, además de esta tendencia, se resalta la alusión a otros aspectos que también resultan de especial relevancia aunque sean casos específicos, por ejemplo la falta de personal suficiente en las instituciones educativas:

Para mejorar la calidad de la educación es fundamental contar con todos los elementos para su buen funcionamiento, por esta razón es necesario que todas las instituciones educativas cuenten con todo su personal docente para que así no se vea interferida la educación de muchos niños (T37).

Otro de los aspectos asociados a la revisión del capital humano concierne a la implementación de algún reconocimiento a su labor, en este indicador de *estímulos y reconocimientos para los actores del PTA* encontramos 9 unidades que apuntan a diferente tipo de estímulos, tanto educativos: “que haya estímulos al equipo de tutores para mejorar la parte profesional y brinden desde el MEN, becas para los docentes del programa” (T224); como de formación y condiciones laborales, fundamentalmente salariales:

(...) y si bien los procesos de formación han sido buenos, no son formales, no hay un mejoramiento salarial y la responsabilidad es mucha; eso es lo que a veces me desmotiva, como docentes podemos acceder a las horas extras y al menos eso nos mejora el salario y los factores salariales (T131).

En relación con *la articulación con otros agentes educativos*, subcategoría que cuenta con 12 unidades, se resalta especialmente la necesidad de *involucrar a los padres de familia*:

El programa ha mostrado ser la bandera del gobierno nacional, pues somos pares quienes estamos con los maestros en el aula, algo que nunca había pasado y espero que vengan más estrategias que involucren a padres de familia y que se cierre el circuito en la gran tarea de Todos a Aprender: estudiantes, maestros, comunidad, padres de familia, rectores, etc. (T 210).

En este mismo sentido, se enfatiza el llamado a una mayor y mejor *articulación con las secretarías de educación*, lo que se ve reflejado en intervenciones como:

Si desde las SE del municipio hay una verdadera apropiación del programa, los directivos docentes lo valorarían como deberían hacerlo y desde esta coordinación, los maestros estarían más comprometidos y todo esto desembocaría en beneficiar enormemente a los estudiantes, como tiene que ser. No es justo que una iniciativa tan próspera del MEN, algunos funcionarios públicos la desperdicien y la desechen, causándole pérdidas al estado y a la sociedad en general, con nuestros niños y niñas a bordo (T108).

Con esta misma preocupación de articular el programa no solo con otros agentes responsables de la educación sino además con otras políticas nacionales, encontramos algunos comentarios en dos sentidos, inicialmente, *la ampliación de la cobertura*: “El programa como se está ejecutando apunta a cumplir con su meta de transformar la calidad educativa, es necesario que se continúe ampliando el programa a más instituciones para que el impacto sea mayor” (T118); en segundo lugar, la implantación del programa como *política de Estado*: “es un programa de gran impacto en la educación colombiana, el cual se debe mantener y establecer como una política de Estado” (T58).

Por último dentro de esta categoría de oportunidades de mejora, hallamos algunas observaciones (5) en relación con *la creación de un sistema de información y gestión del conocimiento*; dentro de ellas, algunas se asocian a *la disminución de trámites y tareas burocráticas*: “Para mí el programa es bueno y contribuye a mejorar los procesos académicos de los niños, simplemente se debe mejorar en lo relacionado con el manejo de la papelería ya que se debe llenar mucha información” (P107); otras se relacionan con la *consolidación de un sistema de información*, que permita conocer todos los cambios asociados al desarrollo del programa: “mayor rapidez en la información de procesos a seguir dentro de la ruta de acompañamiento que se sigue en cada institución educativa para poder implementar los ajustes pertinentes” (T16) y una intervención se refiere a la *consolidación de un sistema de gestión del conocimiento*: “apoyo a los tutores en la producción en el campo de investigación” (T87).

Dentro de la tercera categoría con mayor cantidad de unidades de registro, *resultados*, la mayor cantidad de unidades se asocia a los resultados no esperados (27), dentro de ellos el primero grupo que corresponde a *el compromiso de los agentes educativos con el PTA* (20), y se destaca un llamado especial para la participación de todos los agentes involucrados:

Es necesario un gran acuerdo por la educación del país, de las regiones y de cada ente territorial, un acuerdo que este por encima de los buenos propósitos y se traduzca en hechos concretos, en cambios de actitud, en comprometimiento, en una sinergia colectiva que haga posible que avancemos todos en el mismo sentido (...) (T88).

Otras intervenciones destacan especialmente la falta de compromiso de directivos docentes y secretarías de educación: “Comprometer a los directivos docentes, especialmente a los rectores, para que se vinculen directamente con el programa, pienso que en los últimos años ellos se han vuelto administradores, olvidando la esencia de las IES que es la enseñanza (...)” (T215).

El segundo grupo de resultados no previstos se asocia al cambio de *creencias y actitudes hacia la transformación* (5), y dentro de este ámbito se destacan apreciaciones como:

La efectividad del programa se ve reflejada en la generación de cambios en las concepciones docentes, cambios en las prácticas arraigadas, le permite una mirada holística del hacer educativo. Hay un verdadero vínculo entre docente, conocimiento y práctica en un acto reflexivo donde juega la experiencia, cultura académica y transformación de la práctica (F191).

Y finalmente, el tercer grupo que corresponde a las *experiencias significativas* (2), recoge impresiones como: “El número de experiencias significativas que se generaron en la IE, miden la importancia que los directivos docentes y docentes le dieron al PTA, durante su implementación” (T92).

Ya en lo correspondiente a los *resultados esperados*, el indicador que más unidades presenta (7) es el mejoramiento de las condiciones básicas, pues una vez más se reitera la necesidad de trabajar más en este aspecto:

Pienso que varios de los EE focalizados no cuentan con las condiciones básicas necesarias para la prestación del servicio, así como tampoco existe interés alguno por parte de las autoridades locales para propiciar su mejoramiento. De este modo, no basta con que el PTA proponga un Manual de Condiciones Básicas para superar las dificultades (T147).

Otro indicador con algunas unidades de registro (4) en esta misma categoría es el de la *conformación de comunidades de aprendizaje* en el que se señalan reflexiones como: “la consolidación de comunidades de aprendizaje ha permitido la reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes, los cuales reconocen su responsabilidad en el mejoramiento de la calidad educativa...” (T32).

Dentro de esta misma subcategoría de eficacia encontramos intervenciones (3) referidas al *mejoramiento de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes*, las cuales más que evidenciar algún nivel de cualificación, cuestionan la importancia dada a ellos como factor de evaluación del programa: “No podemos esperar tener unos resultados totalmente positivos de un proceso que apenas nace, ya que las falencias educativas y culturales son bastante

estructurales, y debe haber todo un proceso de cambio generacional en todos los aspectos para empezar a ver verdaderas mejoras...” (T186).

Finalmente, surge un comentario asociado al indicador de *transferencia de los aprendizajes a los contextos de desempeño* que llama la atención respecto al trabajo de los tutores: “los tutores están muy bien preparados pero no se pone en práctica lo que saben” (P256).

Dentro de la subcategoría, que da cuenta de la *estrategia de sostenibilidad del PTA*, que cuenta con tres unidades de registro, se sugieren alternativas como: “que se haga obligatoria la articulación de los objetivos del PTA con los planes de mejoramiento institucional” (T146); otros comentarios evidencian que “es importante darle continuidad al programa, pues los resultados solo serán ampliamente visibles en el mediano plazo” (T6).

La siguiente categoría, que cubre 41 unidades de registro, es la de *proceso*, cuya subcategoría es la *eficiencia*. Dentro de este criterio encontramos la mayor parte de unidades (9) relacionadas con el indicador de *constancia en el acompañamiento*, para el que los participantes sugieren, entre otras cosas: “evitar el cambio abrupto de formadores sin que hayan alcanzado los objetivos propuestos” (F2); “no interrumpir los procesos que se adelantan en los EE, ya que para el 2015 los tutores fuimos reubicados en otros EE” (T21). Otro indicador que presenta un número similar de unidades (8) es el de *desarrollo de eventos de formación relevantes*, sobre el que los participantes afirman que: “si el programa impulsara un proceso de educación continuada tanto en docentes de aula como en docentes tutores, la cualificación del talento humano sería mayor” (T49).

Con el mismo número de unidades se registra el indicador de *cumplimiento de los tiempos previstos para las actividades*, en el que se ponen de manifiesto algunos retrasos en el programa, a juzgar por opiniones como: “el material didáctico que les dan a los estudiantes debe ser entregados al iniciar el año y no cuando ya ha avanzado para no tener retrocesos en la práctica pedagógica...” (P122). Otro de los aspectos que llama la atención porque no está asociado propiamente a aspectos técnicos del programa sino a procesos más administrativos, tiene que ver con la retribución de los gastos que tienen los tutores para desplazarse a las instituciones educativas: “en el tiempo del programa durante estos años, el inconveniente que se ha evidenciado en grado alto, es el reembolso de los gastos de los tutores que les toca desplazarse a lugares lejanos” (T177).

La *aceptación y valoración del programa por parte de la comunidad educativa*, es otro indicador que tiene algunas (7) unidades de registro asociadas. En este sentido, los aportes de

los participantes van en dos vías, por un lado el reconocimiento positivo del programa: “retorno de la confianza de los docentes ante los programas del MEN, el cual se había perdido, reconocimiento de la pertinencia y efectividad del programa” (T32); y por otro, las dificultades de algunos actores para aceptar esta apuesta formativa: “la actitud de indiferencia, intolerancia, rechazo y hasta por qué no decirlo falta de madurez en su ética profesional de algunos docentes para aceptar el programa” (P246).

Para determinar la *eficiencia* y a la luz de la planeación hecha en la fase de diseño, es importante determinar el *grado de cumplimiento del desarrollo normal del programa según los tiempos previstos*, a este respecto, encontramos 4 unidades de registro, que señalan algunos desfases como: “la interrupción del programa por varios meses ocasiona un corte y discontinuidad en su aplicación lo cual afecta los resultados” (T140); “El programa cada año va modificando algunos aspectos, lo que hace que se vuelva a arrancar de cero (...)” (T72).

Con menos unidades de registro se encuentran otros indicadores como *oportunidad en la atención a las necesidades surgidas en el rol*, en el que se establece que: “en las plenarios de las formaciones se escucha muy poco al tutor en cuanto a las dificultades que tiene en el IE” (T 11); asociado a este recuperamos las unidades que dan cuenta del *desarrollo de competencias necesarias para el rol* sobre lo cual algunos participantes opinan que: “se deben fortalecer las competencias de los tutores en las áreas centrales de lenguaje, matemáticas, como en didáctica en general” (T155). Finalmente, en relación con la resolución de problemas surgidos durante el proceso, la única intervención encontrada resalta que: “No existe una coherencia en la comunicación desde el componente de gestión, ya que a diario sopesamos situaciones que no podemos resolver y que desde el componente de gestión sería bueno que se diera” (T97).

La categoría con el menor número de unidades de registro (17) es la de *contexto*, y dentro de ésta, asociadas al criterio de la *pertinencia*, encontramos unidades referidas al indicador de *identificación de las necesidades de las IEs* que señalan que el programa podría: “tomar más en cuenta la realidad de los contextos, para que se canalicen mejores alternativas de solución a los diferentes establecimientos” (T90); igualmente en relación con *el reconocimiento de las necesidades de los beneficiarios*, se menciona que: “las debilidades de los docentes están en el desconocimiento de muchos contenidos” (T184).

Por otro lado, en lo que corresponde a la *relevancia*, según algunos comentarios efectuados en relación con *la adecuación del programa a las características de las regiones*, es importante dar mayor atención a estas particularidades: “Es necesario contextualizar el material didáctico

con la realidad municipal y departamental” (P174). En este nivel, también son efectuadas algunas sugerencias para lograr mayor adecuación con las características diferenciales de los beneficiarios: “que las diferentes pruebas que se realizan sean acordes con el contexto rural pues siempre son hechas de acuerdo a contextos urbanos” (T12). Conviene también destacar un llamado para que se logre mayor *articulación con otros programas en las IE*: “(...) y se coordine el programa con otros proyectos que se desarrollan en los establecimientos educativos para que estos no funcionen como islas” (T164).

6.1.7. Análisis de entrevistas: opiniones de gerente y coordinadores del PTA

Para el análisis de las entrevistas y en concordancia con el análisis efectuado a las preguntas abiertas del cuestionario mantenemos el mismo conjunto de categorías previas, no obstante, y como ya fue explicado en la metodología, a la luz de algunas cuestiones específicas que resultaron de la conversación con el equipo coordinador del programa (p.ej, las limitaciones de la implementación), consideramos pertinente crear (a posteriori) algunas categorías e indicadores para el análisis de estos discursos, que básicamente están asociadas algunas limitantes del programa y proyectos pensados para la fase II del programa, que iría a comenzar en el año 2015.

En términos generales, en el análisis fueron categorizadas 189 unidades de registro, la mayor parte de ellas, asociadas a la categoría de *diseño* (57), lo que de alguna manera podría resultar previsible dado que es desde este equipo que se configura toda la estructura del programa y la respectiva estrategia de operación. El segundo lugar, es ocupado por la categoría de *resultados* (39), seguido muy de cerca por la categoría de *proceso* (37). El cuarto lugar y quinto lugar en cuanto a frecuencia corresponde, están asociados a la mención de *estrategias del programa para la fase II* (20) y a las *oportunidades de mejora* (17), respectivamente. En los dos últimos lugares, encontramos la categoría de *contexto* con 12 unidades de registro y la de limitantes con 7 unidades.

En relación con la primera categoría, *diseño*, la subcategoría o criterio con mayor número de unidades es la de *consistencia* (35), que está asociada a diversos indicadores, el que más comentarios tiene es el de *fundamentación y orientación pedagógica del PTA*, gracias a cuyos comentarios se revelan algunas inconsistencias ya reconocidas especialmente en lo que a orientación pedagógica se refiere: “yo creo que el programa en relación a lo pedagógico tiene

una intencionalidad muy positiva, eh, hace falta la orientación mucho más detallada, generar una línea mucho más clara desde lo pedagógico (...)” (CR4) y otros como:

Yo diría que fueron tres los aspectos que llevaron a tener estos resultados, el primero de ellos es que hace falta un marco pedagógico claro para el programa, un marco pedagógico general que sea llevado a todos los establecimientos educativos, a todas las aulas, a todos los docentes focalizados, a todos los rectores. (CCG)

Además, el reconocimiento de la ausencia de una línea pedagógica unificada que llevó a que se diseñaran orientaciones de manera descentralizada y poco articulada con una línea general, se asocia a diferentes explicaciones:

Otro reto en la implementación del programa es que dentro de la estructura pedagógica, hubo un momento por dificultades internas al programa, o sea este tema de... digamos entrega de libros, el proceso contractual de esa entrega a nivel nacional, demandó mucha hora de trabajo de nuestros profesionales y se abandonó un poquito esa parte a los formadores en la cascada. Entonces, la dinámica permitió que cada formador construyera en sí mismo, cada grupo de formadores, una orientación pedagógica (...). (GER)

Para ilustrar esta diversidad de comprensiones del programa, se habla de “lo que estamos viendo es que hay 3000 versiones del PTA, o sea cada uno como que interpretó la cosa como pensaba que era y cada uno está como haciendo esto pues como una orquesta de loquitos, cada uno está tocando pa’ un lado y así es muy difícil que tu veas los resultados” (GER).

El siguiente indicador, dentro de la misma sugcategoría, es el de *la estrategia de llegada a las instituciones educativas*, sobre la cual se resaltan fortalezas como la estrategia en cascada: “la estructura en cascada me parece que es un acierto también o sea, talvez es la manera más eficiente de poder llegar y funciona muy bien, nos deja en este momento, eh, capacidad instalada que nos permite avanzar” (CR 3); pero también se mencionan algunos aspectos a revisar, asociados a los alcances de la misma: “Nosotros solo podemos llegar hasta un punto y de ahí para allá es pura y buena voluntad de que nosotros efectivamente convenzamos a los gobernadores y alcaldes de que hagan la cosa, pero si no, no” (GER).

Otro elemento a resaltar en este sentido, es *la estrategia de seguimiento y evaluación del programa* sobre la cual se afirma que un aspecto importante a revisar tiene que ver con los indicadores de calidad establecidos que de hecho más que medir la calidad, miden la cobertura:

Digamos como que teníamos una cosa pero lo que usábamos para medir eso era otra vaina, entonces los indicadores, a mi los indicadores de cobertura me parecen un poco perversos porque tu incentivo está en sumar y sumar y sumar y sumar en números y no

en efectivamente qué está pasando detrás de esos números y yo creo que eso fue una de las cosas, pues que estamos empezando como a revisar y eso si es calidad porque tienen que ser unos indicadores más de proceso y no de resultados y de números (GER).

Además, en sobre este misma estrategia se menciona que hace falta: “acciones de seguimiento desde todos los aspectos que realizan los formadores y los tutores en los establecimientos, porque a pesar de que implementamos (...) no tenemos procesos de seguimiento claramente establecidos que nos permitan ubicar las fallas y establecer acciones de mejora” (CR4).

Para terminar este criterio de consistencia, encontramos algunas unidades relacionadas con el indicador de *establecimiento de una estrategia de sistematización de experiencias*, sobre lo cual hay respuestas positivas, como por ejemplo:

Claro sí. Por ejemplo uno de los resultados que solicitaba el componente pedagógico para finalizar esta etapa de este año a docentes es que cada docente generara... un documento, un ensayo, no tengo muy claro qué tipo de documento era, en el que dijera cómo había impactado y qué cambios había en sus prácticas pedagógicas a partir del acompañamiento del programa (...) (CCG).

De otro lado, en lo que tiene que ver con la coherencia del programa y sus dos indicadores asociados: *articulación entre los componentes del programa* y *coherencia de los tiempos para el desarrollo del PTA*, encontramos una reiterada preocupación por garantizar la sinergia entre los diversos componentes (15 unidades), por ejemplo en el caso del componente de formación situada se resalta que:

En este momento es muy importante que no lo vemos como un solo componente sino que estamos articulados o fusionados con el componente pedagógico, porque obviamente el componente pedagógico nos dice el qué, qué se va a trabajar, referentes nacionales, los referentes nacionales de calidad, nos dice los materiales, cómo debemos trabajar los materiales, la evaluación, el contexto de evaluación, la prueba diagnóstica, la evaluación formativa y en esa articulación brindamos o generamos una ruta de formación y acompañamiento (CCF).

A pesar de la evidente articulación entre estos dos componentes (pedagógico y formación situada), parece que los otros dos componentes básicos (de gestión y condiciones básicas) no logran una amalgama perfecta con ellos, tal es la apreciación que se explicita en una de las entrevistas y que refleja además la falta de articulación entre lo operativo y lo técnico dentro del programa:

Entonces yo creo que ahí en el diseño del programa hubo como una falla y fue como pensar que si se colgaban muchas cosas al programa, el programa iba a ser más eficiente, pero lo que no se entendió es que esas, esa serie de... de digamos de condiciones tenían que darse en el sistema para que el programa efectivamente pudiera funcionar, y en alguna medida esos componentes también han obstaculizado como el fin pedagógico, porque empezar a hablar de condiciones básicas, empezar como a colgarle tantas cosas al tutor, de que entonces ahora usted fíjese en el rector, y entonces ahora fíjese en cómo se está cayendo el colegio, pero además de eso entonces trabaje con el docente, eso como que yo creo que le quitó mucho al programa (...) (GER).

Seguramente, estos elementos ya mencionados tendrán alguna relación con el indicador que se asocia a la *adecuación*, específicamente en el indicador de *suficiencia y adecuación de los objetivos a las necesidades y expectativas de los beneficiarios* sobre el que surgen opiniones encontradas, en función de las diferentes perspectiva desde las que se hace la valoración de dichos objetivos; como puntos fuertes se destaca el poder llegar a los estudiantes y profesores que más lo requieren:

También qué pasa, o sea yo creo que la estructura del diseño original Mckinsey para el programa es un diseño acorde a las necesidades del país, acorde a las necesidades de la implementación, de la fidelidad también de lo que se espera trabajar y cómo podemos trabajar con unos elementos clave (CCF).

Como parte de las debilidades se resalta que pueden ser objetivos muy ambiciosos que podrían no cubrir todas las necesidades y expectativas: “Acá lo que pasó es que esa propuesta que nosotros tenemos ahí es una propuesta que yo creo que rebasa el programa porque es una propuesta del sistema, de cómo deberían funcionar muchas cosas en el sistema” (GER); a esa apreciación se añade la mirada en otros ámbitos:

En cuanto a gestión y condiciones básicas pienso que las expectativas que se han generado si son altas, que no se han detallado específicamente hasta dónde llegamos nosotros y cómo podríamos hacerlo y de ser así cuáles serían los procedimientos adecuados y las articulaciones que deberíamos generar, tanto con las secretarías, como con el Ministerio de Educación, porque a veces estos dos aspectos se vuelven un poco un poco tecnicistas o presupuestales, que vuelvo e insisto, no son los que manejamos ni a los que damos alcance con el programa (CR4).

Como era de esperarse, otra de las categorías a las que con mucha frecuencia (39), se refieren los entrevistados, es a la de *resultados*, y dentro de estos, la subcategoría con más unidades es la de *sostenibilidad* (10), de modo que en relación con *la existencia de una estrategia de sostenibilidad*, la mayoría de los entrevistados apunta que:

Existe capacidad instalada en el sentido de que se han conformado comunidades de aprendizaje, que estas comunidades de aprendizaje trabajan, las trabajan los maestros, es decir que el fuerte son nuestros maestros que están empoderados, que hay una capacidad también instalada en conocimiento del programa, en enfoque del programa, en el que cambio digamos de paradigmas frente al uso del material, uso pedagógico de materiales y evaluación (...) (CCF).

Además se esa continuidad garantizada en las instituciones educativas, se habla de una sostenibilidad desde los estamentos de gobierno local:

La articulación con equipos de calidad, que si bien no es 100% en las Secretarías de Educación, se ha avanzado mucho para que ellos puedan, eso como que en una, como con miras a la sostenibilidad de, de... más que del programa y el PTA, de esas estrategias que se están promoviendo (CR3).

No obstante, llama la atención que la promoción de una estrategia de sostenibilidad también tenga asociada la idea de una estrategia de salida del programa para que no se asuma como un programa sin fecha de finalización: “Y adicionalmente pues dejar la capacidad instalada ya en las Secretarías de Educación, porque pues esto no puede ser eterno” (CR1).

Además de este aspecto ya mencionado, los coordinadores y gerencia del PTA destacan en sus intervenciones los *resultados asociados* (17) que van más allá de los objetivos inicialmente previstos y que muestran impactos del programa en diferentes aspectos. Por ejemplo *el cambio de creencias y actitudes hacia la transformación* que a pesar de su dificultad para ser medido, se ha hecho evidente, mediante diferentes comportamientos, en el colectivo de maestros, directivos, secretarios de educación y otros agentes involucrados: “Ehhh y que digamos en las regiones, pues que ya esté en las regiones y que además haya puesto a la gente a pensar en la calidad” (GER); a lo que se suma la percepción de las coordinadoras:

Sabemos que es un proceso que todavía está iniciando porque obviamente los cambios en educación son a largo plazo, o sea no se dan de la noche a la mañana, pero sí en esta primera fase del programa, lo que hemos generado es una socialización y empoderamiento de los docentes sobre su práctica y una reflexión pedagógica para poder generar una apertura a ese cambio, de esta transformación (CCF).

Otros de los resultados asociados tienen que ver con el *compromiso de los agentes educativos*, aspecto en el que si bien se han generado algunos logros, aún se destacan las tareas pendientes:

Creo que hemos tenido un avance impresionante con respecto al compromiso de muchos actores pero aún resulta insuficiente porque no es solo decir ‘yo estoy comprometido’ o generar algunas estrategias, sino es encaminar todo el establecimiento educativo, todas las prácticas docentes a un cambio hacia el mejoramiento y hacia la calidad; y en este sentido hay que comprometer desde el mismo estudiante y de allí en adelante hasta las secretarías de educación (CCG).

Y como uno de los grandes resultados asociados del programa, que difícilmente pueden ser acotadas desde una perspectiva cuantitativa, resultan ser las experiencias significativas que dan cuenta de interesantes proyectos e iniciativas que han tenido impactos positivos en las diferentes regiones, y que los coordinadores describen con gran entusiasmo:

Y no está de pronto en ninguna parte de la evaluación, en ningún componente, pero ya se está incorporando. El colegio... se para un día el colegio y los docentes muestran la experiencia, su didáctica, el... las didácticas muy lindas que comienzan... por ejemplo, yo vi una un día que tuve la oportunidad de ir a campo cuando me tocaba visita, del mundial; digamos a través del mundial se hizo una didáctica en matemática interesante, vi otras de una televisión, de un programa de televisión, niños de quinto; entonces mirar esa cantidad de mecanismos que están creando los establecimientos, puede que eso no lo mida las pruebas Saber y no lo vean de pronto en una evaluación de impacto, pero instituciones están creando una serie de metodologías de aprendizaje novedosas, que los niños están muy incorporados a ellas, que están cambiando y transformando de verdad el aprendizaje y esas ferias donde los docentes están intercambiando, donde la comunidad indígena está desarrollando su material, entonces ahí en Vichada, Cumaribo, se tienen ya premiados, recibieron premios hace como dos semanas también unos docentes y tutores de Cumaribo con materiales en sikuni, territorios narrados. O sea, toda la extensión del territorio, la construcción que ha hecho el programa y que pues, pues, considero que sin el programa no se hubiera hecho. Pero, ahora en estos momentos dicen que puede que cierre el PTA en cuatro años, pero se ha sembrado una semilla que va a crecer muchísimo (CR5).

En lo que respecta a resultados específicos derivados de las metas propuestas por el programa y que de alguna forma permiten determinar su *eficacia*, vemos comentarios que resaltan tanto lo que se logró, como aquello que quedó pendiente para fortalecer. En el caso de la *conformación de comunidades de aprendizaje* son muy positivas las apreciaciones:

O sea no hay ningún indicador que dice que las comunidades de aprendizaje, el profesor siente que... no eso no; sin embargo, lo que yo identifico por reportes de los formadores en análisis más cualitativos que de otra naturaleza, es... hay avances fuertes en qué... uno, en consolidación de comunidades de aprendizaje, y eso a qué hace referencia, a que los maestros como fuera, con todas las dificultades que eso implicaba, sacaron espacios para empezar a organizarse y organizarse para hablar de pedagogía, de aprender, se sus estudiantes, del método de estudio de clase, pero de otras cosas que para ellos son relevantes y generaron unos espacios que no están igualmente consolidados en todos los establecimientos educativos, ni en todas las regiones, eso está mediado también por, por el trabajo de las secretarías de educación;

pero que sí ha logrado, eh, efectivamente generar eso, una vida nueva en muchos establecimientos educativos, en donde lo que pasa es que dicen: 'no, aquí ya hablamos de esto' y eso lo que pasa es que eso ha empezado a comillas, contagiarse a otras partes de los mismos establecimientos y de las Secretarías de Educación (CR3).

En lo que corresponde al punto fuerte que pretende alcanzar el programa, es decir *el mejoramiento de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes*, hay versiones diferentes según la perspectiva regional o nacional, en la primera se considera que se alcanzó algún nivel de avance: "En Cauca, hemos tenido, pues evidentemente llevamos más tiempo de implementación; es una Secretaría muy comprometida y hemos logrado avances en los resultados de pruebas Saber" (CR4); mientras que en una mirada más general, se asume que no han sido significativos los cambios: "Cuando tu vez, en pruebas Saber no hemos movido la aguja; o sea muy poquito, hay algunos en donde se ha movido más, pero en términos generales ha sido muy poquito" (GER).

Aun sin el alcance de los niveles esperados en estas pruebas nacionales, parece que los otros aspectos asociados han aportado en la *satisfacción de los beneficiarios*; pues a juzgar por la percepción de los entrevistados:

Los compromisos que se evidencian además de los documentos en papel, se evidencian en los encuentros que se tienen con los diferentes actores de la comunidad educativa y de las Secretarías de Educación cuando ellos reconocen las bondades del programa, cuando ellos reconocen las necesidades que hay de seguirnos fortaleciendo, quieren más, quieren más acompañamiento, quieren más formación (...) (CCG).

Otros indicadores dentro de estos resultados, contrastan aspectos como *la cualificación de los ambientes de aprendizaje y el mejoramiento de las condiciones básicas*: "de condiciones básicas no tenemos avances, de pronto un poco más en lo pedagógico y más específicamente en la didáctica" (CR4); y finalmente, destacan pequeños logros en lo que corresponde a *la transferencia de los aprendizajes a los contextos de desempeño*: "Ya hay muchos docentes que se les ha cambiado la mentalidad al docente, o sea esa transformación no fue fácil, fueron tres años de lucha para que el docente finalmente, sobre todo los del viejo régimen, comenzaran en ese proceso de transformar la práctica" (CR5).

En la dimensión del *proceso*, cuyos indicadores se asocian al criterio de *eficacia* encontramos que gran parte de las unidades (14), se relacionan con *la aceptación y valoración del programa por parte de la comunidad educativa*, a donde fueron asignados comentarios como: "para mi es el máximo logro, o sea que Secretarías que aceptaran el programa, que lo

implementaran, que ahora quisieran estar en él, que quisieran continuar y creyeran en él” (CR 5); “Sí, definitivamente sí ha tenido impacto porque ya es reconocido, nosotros ya llegamos, digamos que, más tranquilos a la región y eso ha abierto las puertas de muchos establecimientos educativos que no creían en el programa (...)” (CR1).

El *cumplimiento del desarrollo normal previsto en el programa* es otro de los temas recurrentes en las conversaciones con los entrevistados, y al respecto tenemos 11 unidades que reportan en su mayoría algunas dificultades en esta previsión, y que conviene revisar con algún cuidado dada la diversidad de situaciones según la zona:

Puede que los resultados en las pruebas SABER aún las tenemos hasta abril, que las primeras no porque habían muchas zonas, particularmente la mía en donde el programa empezó tarde, ehh, esta zona tiene problemas con la calidad de los docentes, digamos no se puede tener unos tutores con la suficiente calidad, esa es una falla de mi zona sobre todo en la Orinoquia y la Amazonía, diferente a Cundinamarca y Boyacá; problemas de orden público no necesariamente los tienen muchos de los otros departamentales. O sea, en esta zona hay muchas dificultades; pero aún así se cree, se cree en el programa (...) (CR 5).

En otras zonas, se destacan algunas dificultades al respecto:

En mi zona, hay, ehh, por lo menos 5 Secretarías de Educación que no pudieron empezar el programa en 2012, como se pensó, por distintas razones y otras que tuvieron situaciones que fueron de conflicto, digamos, paro agrario, diferentes cosas que hicieron que se postergara la implementación (CR3).

Pero además de esa disparidad regional en lo que a implementación corresponde, hay algunas reflexiones que evidencian que el programa no estaba completamente listo para iniciar en el 2011, tal como se había previsto en su diseño original:

Ehh, pero también en términos de la implementación de la operación tampoco y también en términos de construcción del equipo del programa, o sea se fue armando por parches; entonces como que primero llegaron unos, después llegaron otros, arrancaron en las regiones, los tutores, pero entonces acá adentro estaban los componentes pero no había coordinadoras regionales; entonces como que esa, esa como mezcla de cosas pues tampoco favorecían (GER).

Estos factores ya mencionados, probablemente tuvieron alguna relación con el siguiente indicador que es *la constancia y estabilidad en el acompañamiento* pues en algunas zonas estas dificultades llevaron a una reducción en las visitas de los tutores a las IEs:

Pues yo podría decir que un gran logro de este año en la implementación del programa, específicamente en Nariño y Putumayo es que ellos iniciaron en el 2013, a

mediados, y los acompañamientos fueron uno o dos con suerte, en cambio este año ya logramos tener mayor frecuencia en los acompañamientos (CR4).

Ahora bien, además de estas particularidades contextuales que permearon los tiempos establecidos para el programa, hay algunos factores de orden técnico que al parecer exigieron algunos ajustes reveladores de la *flexibilidad del programa de acuerdo con las necesidades específicas*, tal como lo reporta el siguiente comentario:

Por la misma necesidad de los contextos se empezaron a hablar unos lenguajes que están articulándose, pues como con las realidades de los territorios. Entonces ahí quienes trabajan escuela nueva como un modelo en esa región, en esa secretaría específicamente, pues exigen, digamos exigen, demandan que los formadores, que los tutores hablen en esos términos porque de lo contrario el programa estaría por fuera, o sea, como que si ustedes vienen a decirnos que lo que nosotros hablamos es mentira o que estamos absolutamente perdidos pues nada (CR3).

Para cerrar esta dimensión de *proceso* retomamos dos indicadores relacionados específicamente con el componente de formación, por un lado el desarrollo de *eventos de formación relevantes* y por otro, la contribución de esos eventos para *el desarrollo de competencias necesarias para el rol en el programa*, en función del primero, se asume que: “hay una falencia que tuvimos en este diseño, o una oportunidad de mejora y es la formación a rectores, hace falta presupuesto para esto, parece que afortunadamente el próximo año tendremos mucho y mejor presupuesto que podemos enfocar en esto” (CCG); y en cuanto al segundo, las observaciones apuntan a que:

Hace falta también una definición clara de un marco de formación de directivos docentes en general; al momento se realizó procesos de formación al 100% de directivos docentes, de rectores focalizados, ehh con actividades de liderazgo lúdicas, ehh se realizaron procesos de formación de tipo virtual-presencial, lo cual trajo también unos efectos y unas pues, trajo resultados muy buenos; sin embargo, se evidenció la necesidad de fortalecer competencias en el manejo de TIC's y eso constituyó un, un, o fue la causa de un balance no muy positivo en el proceso (CCG).

Dentro de las *oportunidades de mejora* (17), hay aspectos que no son cobijados por las dimensiones anteriores, pero que han surgido como elementos importantes dentro de los discursos de los entrevistados, nos referimos por ejemplo a elementos como la *articulación con políticas nacionales*. Algunos de los comentarios se asocian a la *articulación del PTA con etnoeducación*, indicando que se evidencian algunas debilidades: “En esta región, ehh, básicamente pues en donde más hemos tenido problemas es en los establecimientos etnoeducativos, ehh porque la articulación que se debe hacer con, con los operadores de

etnoeducación no es fácil, con las comunidades indígenas no es fácil (CR1); también se afirma que:

Para mí, con todo lo que se va a hacer, no tengo muy claro el tema de etnoeducación, o sea, sigo, sigo, creo que soy de las cinco zonas, la que más tiene la bandera de por favor prestemos atención al tema etnoeducativo, porque yo encuentro un bache entre las pruebas SABER en español y lo que están aprendiendo ellos son dialectos indígenas (CR5).

Otra de las subcategorías asociadas a estas oportunidades de mejora es la del *recurso humano*, de modo que dentro de ésta se plantean algunas reflexiones asociadas a la *revisión de roles y funciones*, que en este caso, no están relacionadas con el rol del tutor sino con las responsabilidades propias del equipo del MEN:

En eso creo que el programa no ha tenido un acierto y es que hace falta tener un equipo consolidado que sea administrativo, que se encargue de lo operativo, lo... hay cinco coordinadores regionales, pero el montaje de todo el programa y el hacerlo y echarlo a andar no es para cinco personas; eso es una vaina muy grande que necesita de personas administrativas, ahí los administrativos acá son muy pocos (GER).

La *creación de un sistema de información y gestión del conocimiento* es otro de los aspectos abordados, en relación con el primer indicador, *consolidación de un sistema de información*, al parecer hace falta una estrategia que permita no solo recolectar datos básicos de cumplimiento de acompañamientos sino además de la calidad de los mismos:

En el segundo aspecto, es un sistema de información, todos los formadores y tutores agendan sus procesos, hacen informes pero eso también ha generado hacia dónde es el foco del trabajo, o sea, ¿solamente son informes de implementación de una agenda? o ¿son informes pedagógicos? y que nos empiecen a dar cuenta de cada uno de los maestros que estamos focalizando, entonces ahí cambia la necesidad del programa y ahí cambian también los sistemas de información que requerimos para poder ejecutar, entonces es una de las acciones que también estamos trabajando en esa mejora del sistema de información (CCF).

En función del segundo, *creación y consolidación de un sistema de gestión del conocimiento*, también se hace alusión a algunos aspectos que pueden ser fortalecidos: “hace falta un marco claro para ver cómo el programa Todos a Aprender, apoya o asume una postura clara frente a procesos de investigación de los actores, vinculados o relacionados o que quieran estar relacionados con el programa” (CCG).

La dimensión de *contexto*, aunque cuenta con un número pequeño de intervenciones asociadas, presenta información que resulta significativa para la comprensión del programa

desde la percepción de sus coordinadores; en este sentido, el criterio que más unidades tiene es el de *pertinencia* (8) en el que son tratados asuntos relacionados con *el reconocimiento de las necesidades de los beneficiarios y de las instituciones educativas focalizadas*; en lo que respecta al primero, se resaltan grandes aciertos: “creo asimismo que los procesos que se vienen planteando sobre profesionalización docente apuntan muy bien a una realidad del país en donde gran parte de los docentes especialmente en el área rural, y de directivos docentes, carecen de formación tanto de docente como de directivos docentes” (CCG); y en lo que a instituciones educativa atañe, se focaliza el alcance del programa a las instituciones que más lo necesitan:

Inicialmente porque hemos podido llegar a los establecimientos educativos donde nunca previamente se había podido llegar o se había tenido presencia del Ministerio de Educación y eso más que ir al establecimiento y llegar con elementos y con procesos de formación o de información, es más un conocimiento para el Ministerio de Educación de reconocer las realidades en los diferentes territorios y en los diferentes establecimientos del país. Y de esa manera también esta información nos constituye o nos da pistas y elementos de análisis e información para poder general pues todas las planeaciones de lo que es la formación docente (CCG).

En lo que a *relevancia* corresponde, encontramos 5 unidades asociadas a los diferentes indicadores. La *adecuación a las características de las regiones* es valorada de forma muy positiva:

Entonces... creo que el programa ha logrado avances importantes en, en ... las regiones, por lo menos en la zona 3, de... posicionamiento, de poder estar ahí, y posicionamiento no es que llegaron y se posicionaron, sino que fue efectivamente reconocer lo que estaba pasando en los distintos escenarios, aprender cómo llegar y cómo llegar desde físicamente, desde cómo se llega, hasta cómo se llega a unas comunidades que... algunas son vulneradas, con unas historias de conflicto muy fuertes, o sea yo tengo Norte de Santander (CR3).

Una revisión más cuidadosa merecería la *articulación con otros programas implementados en las IES*, pues a este respecto, parece que no se han logrado los niveles esperados:

Estamos yo creo que en mora de hacer mucha más articulación con los otros programas del Ministerio, porque para las Secretarías de Educación y más que nada, bueno para todos, pero para el sector educativo, que lleguen tantos programas, que lleguen tantas propuestas, que lleguen tantas apuestas es difícil y una cosa que se demostró al hacer hermanos al PTA y al plan es que eso sí es posible (CR3).

Por último, hay una mención a *la evaluación de necesidades del contexto*, pero no se explicita si previamente al diseño se llevó a cabo algún procedimiento sistemático de levantamiento de información en este sentido, parece que fue simultáneo a la implementación:

Eso arranca a nivel país como tú sabes, tenemos 82 Secretarías de Educación en este momento y ya poner a andar el programa en contexto, implica empezar a identificar todas las particularidades de los territorios, entonces yo creo que el programa atiende en la medida de lo que es viable y posible como una estrategia de gobierno (CR3).

Una dimensión que no fue contemplada para el análisis de los cuestionarios, pero que aquí emerge como un aspecto importante que fue resaltado en algunas de las intervenciones, fue el asunto de las *limitaciones* que tiene el programa y que obviamente afectan tanto su normal desarrollo como sus resultados. En esta línea se destacan limitaciones de orden *interno* (4), y *de orden externo* (3). En relación con las primeras, se destacan las *dinámicas propias de la gestión pública*, que son mencionadas en diferentes entrevistas:

Creo que el programa necesita fortalecimiento en otras cosas, todo lo que es operativo y administrativo, termina..., si no se logra de buena manera, termina disvirtuando las otras ideas porque no se logran lleva a cabo. Entonces ehh, y pues el asunto es que... pues el programa es del Estado, del Ministerio, entonces tiene todas las particularidades de la contratación, de los procesos, de demás que hacen que cada vez como que se entorpezca todo eso que se está pretendiendo. Entonces, efectivamente hay que mejorar los procesos operativos, administrativos, y eso es una tarea que no es solo del programa PTA, sino del Ministerio y del Estado colombiano, o sea eso es una tarea que tenemos nosotros como país (CR3).

Con respecto a esta misma tema, otra coordinadora indica que los problemas en este nivel son de difícil resolución: “Es muy complejo, es muy complejo y resolverlo implica más allá de la creatividad, o sea uno dice... no se me ocurre otra y somos muchos pensando y a veces se genera pues conflictos” (CR1).

En cuanto a las dificultades externas, relacionadas especialmente con la situación social y de seguridad del país, surgen algunas manifestaciones como: “tenemos zonas en las que no hemos podido llegar y no hemos podido dar cumplimiento por dificultades de orden público, específicamente” (CR4); “problemas de orden público no necesariamente los tienen muchos de los otros departamentos (...)” (CR5).

Por último, dado el conocimiento de los entrevistados sobre el programa y en función de la identificación de los planes a futuro, surge otra dimensión asociada a los proyectos para la

fase II del programa, es decir 2015-2018. El indicador que más comentarios tiene responde a la *cualificación de la estrategia operativa del programa*, sobre la cual se señala que:

Está pensado 2015, o sea la idea es 2015 operar el PTA como full equipo, como yo digo, full equipo es que lleguen las pruebas, que lleguen los textos, que los docentes, que los tutores hagan las visitas que tienen que hacer, lo podemos hacer porque este año por primera vez el programa tiene presupuesto de ciento cincuenta mil millones de pesos que nunca antes lo había tenido, entonces pues todo esto no se puede hacer si no hay plata, entonces como 2015 es ver esa estrategia como full equipo (GER).

Y también, pues obviamente garantizar que tengamos todos nuestros tutores porque si queremos tener una relación uno a uno, entonces estamos haciendo la convocatoria entre todos y todo pero necesitamos para la cantidad de establecimientos que tenemos focalizados, un tutor para cada uno de ellos y poder generar esa ruta (CCF).

Otro de los elementos que se ha revisado para la siguiente fase del programa es la *consolidación de una estrategia de salida del programa*, respecto a la cual se sostiene que:

Ehh, y viene pensarnos una estrategia del programa, de salida, o sea que uno no piense que el PTA va a estar eternamente, sino que uno sepa que es una intervención, está un tiempo, luego uno ve los resultados, lleva a la institución a un nivel, acompaña, pero ya, porque no queremos que se nos vuelva un programa asistencialista, que es un poco lo que ya estamos viendo, o sea los tutores dicen... uno les pregunta y bueno y ustedes ¿qué creen que puede pasar con el PTA?, noo, yo tengo que seguir acá eternamente y como que yo me tengo que quedar toda la vida, entonces eso en vez de sumar, resta (GER).

Necesitamos algo clave, que las Secretarías de Educación, en serio vean que el programa no se va a quedar por siempre, que eso es sostenibilidad, que hay otros establecimientos educativos que necesitan el programa, que necesitamos rotar, o sea Antioquia por ejemplo tenemos el 7% de los establecimientos, no es porque solo el 7% lo necesiten, es porque ahí tenemos, casi es una de las Secretarías que más tutores tiene, tiene muchos diría uno pero no alcanzan y ellos algunos tienen tres establecimientos educativos y no alcanza, entonces necesitamos que estos tutores puedan estar durante un tiempo, que se genere la capacidad instalada (CR3).

Por otro lado, al parecer al interior del programa se ha pensado en la posibilidad de *cualificar recursos y materiales*, a juzgar por comentarios como: “implica desarrollar nuevos libros, o sea más allá de los libros que tenemos vamos a hacer nuevos libros, ehh que son herramientas” (CR5). Las apuestas son igualmente ambiciosas en diferentes sentidos:

Pues viene como la... viene el despliegue de ese proceso como de reestructuración del trabajo que estamos haciendo con formadores, construyendo muchos documentos, ehh para el programa, pero viene también un trabajo muy cercano con el ICFES, para... precisamente para hacer aún más que la evaluación sea parte del ADN, entonces

evaluación formativa o sea cómo los docentes empiezan a tener más herramientas y que no sea solamente nuestra prueba diagnóstica, sino que ellos vean la evaluación como parte de su práctica, pues que debería ser lo más normal; ehh, entonces trabajo con el ICFES, viene también volver a revisar los materiales porque pues digamos, en su momento fueron buenos y eso era, a lo que digamos a lo que se llegó, pero estamos mirando qué otros materiales podríamos... para que el 2016 tuvieramos nuevos materiales del PTA (GER).

En esta misma línea de los cambios para el programa se está repensando una línea de intervención de forma que no se hable de la transformación de la calidad en términos tan generales sino de la excelencia docente, desde una mirada más específica: “Por ejemplo, digamos ahora la insignia del programa cambió y ya no es programa para la transformación de la calidad, sino que ya estamos hablando de excelencia académica y docente, o sea ya estamos pensándonos en una excelencia y estamos pensándonos en una excelencia para los docentes y para los estudiantes” (GER). El aula y la excelencia son el foco:

En términos generales es esta búsqueda de la excelencia docente y académica, es centrarnos en el aula ya desde el punto de vista de todo el proceso pedagógico, curricular y didáctico que confluyen dentro del aula de este maestro. Eso no quiere decir que antes no lo hayamos hecho, lo hacíamos, pero lo hicimos también entre pares, entre comunidades de aprendizaje que reflexionaban sobre su proceso, ahora hacemos un zoom en esta aula como tal, en este foco del proceso para brindarle contextualizadamente in situ, a este maestro esta reflexión (CCF).

Otro los aspectos mencionados es el de la *ampliación de la cobertura*, en el que básicamente el reto es la ampliación a la básica secundaria, tal como lo revelan los siguientes comentarios: “2016 es crecer a secundaria, queremos crecer a secundaria pero en los establecimientos educativos donde tenemos primaria, o sea no queremos como creer a lo ancho sino crecer a lo largo, que efectivamente uno pueda tener cohortes de niños PTA, que uno sepa como es ese niño estuvo acompañado de este proceso en primaria y secundaria y este es el resultado” (GER); “implica ampliarnos a secundaria” (CR5).

Finalmente, dado que la información se recogió en un momento coyuntural de transiciones entre una administración y otra, algunos entrevistados hicieron alusión a los *retos de la nueva administración*, entre los cuales se rescata:

Pues mira, en este momento, claramente, ehh el reto es, es como... que la nueva administración, digamos que logre acoger el programa, transformarlo en lo que se considera son las metas propias, digamos que para mi es desafortunado que no sean las mismas metas y desafortunado no por afinidades políticas sino por ciudadanía, porque es difícil que se reinicien procesos, que se reencauchen las cosas o que se vuelva a

partir de ceros, entonces eso es un reto importante que implica toda la articulación (CR3).

Como se evidencia luego del análisis de contenido realizado tanto a las respuestas abiertas de los formadores, tutores y profesores como a la transcripción de las entrevistas hechas a la gerencia y la coordinación del programa, a pesar de la especificidad de sus preocupaciones por las particularidades del rol, hay algunas tendencias que podrían revelar intereses comunes en la percepción general del programa, a la luz de los criterios establecidos. El Cuadro 52 sintetiza la frecuencia de unidades asociadas a cada uno de los criterios dentro sus respectivas categorías o fases de la evaluación.

Cuadro 52. Número de unidades registro correspondientes a cada categoría y subcategoría del análisis de cuestionarios y entrevistas.

Sistema de códigos	Grupo cuestionario	Grupo entrevistas	SUMA
▼ LIMITANTES			0
> Externas		3	3
> Internas		4	4
▼ PROYECTOS PARA LA FASE II			0
Cobertura		2	2
Retos de la nueva admon		2	2
Consolidación de una estrategia de salida		3	3
Búsqueda de la excelencia docente		3	3
Cualificación estrategia operativa		7	7
Cualificación de recursos y materiales		3	3
▼ OPORTUNIDADES DE MEJORA			0
> Articulación con otros agentes educativos	33		33
> Sistema de gestión, información y socialización	19	6	25
> Revisión de recurso humano	75	5	80
> Articulación con políticas nacionales	34	6	40
▼ PROCESO			0
> Eficiencia	106	37	143
▼ RESULTADOS			0
> Eficacia	36	12	48
> Sostenibilidad	3	10	13
> Resultados asociados	58	17	75
▼ DISEÑO			0
> Consistencia	75	35	110
> Adecuación	46	7	53
> Coherencia	4	15	19
▼ CONTEXTO			0
> Relevancia	17	4	21
> Pertinencia	21	8	29
Σ SUMA	527	189	716

En este cuadro podemos notar que el criterio que más unidades de registro evidencia es el de *eficiencia* del proceso, que además de aparecer con alta frecuencia en las respuestas de los cuestionarios (especialmente en la pregunta 1), se hace presente en todas las entrevistas. Lo mismo podríamos decir en relación con la *consistencia* en el diseño, que muestra mayor frecuencia en la pregunta dos del cuestionario y que igualmente, es retomado en todas las intervenciones del equipo coordinador del programa. Las *oportunidades de mejora* y los *resultados asociados*, son tópicos que aunque no se constituyen en criterios establecidos para

la evaluación, pueden dar cuenta, en una evaluación más comprensiva, de los desafíos que tiene el programa para cualificarse, especialmente en lo que a revisión de roles y funciones corresponde, y de los resultados que van más allá de los objetivos previstos y que muestran también el grado de eficacia del programa.

Por su parte, el criterio de *adecuación* también cuenta con un número importante de unidades, aunque no sea mencionado en todas las entrevistas; y aparece muy cercano al de *eficacia* a partir del cual se miden los logros en función de los objetivos propuestos en el programa y que aparece con mayor frecuencia en la pregunta asociada a las sugerencias para cambiar algunos aspectos.

La *relevancia* y *pertinencia* por su parte, asociadas al *contexto* del programa, cuentan con menos unidades que los criterios anteriores y llama la atención que a pesar de lo esperado, no sea un tema recurrente en el equipo coordinador. Parece que quienes conocen el contexto, es decir profesores, tutores y formadores, hacen más énfasis en la necesidad de reconocimiento de las características particulares de las diferentes regiones y los distintos beneficiarios.

La *coherencia* como parte del diseño no parece tener una alta presencia en las respuestas, y de hecho el número de alusiones a ella en el cuestionario es casi similar al de las entrevistas, lo cual evidencia que no es una preocupación muy marcada en los participantes. Por esta misma línea se ubica la *sostenibilidad*, que curiosamente no aparece en ninguna de las sugerencias de cambio de los participantes y por el contrario sí aparece en el discurso de los coordinadores.

En relación con las oportunidades de mejora, cabe destacar que hay estrategias en las que coinciden los formadores, tutores y profesores con los coordinadores del programa; no obstante *la articulación con otros agentes educativos* como oportunidad de mejora parece no ser una preocupación del equipo coordinador. Por su parte las limitantes sí son mencionadas por los coordinadores mientras que no aparece ninguna referencia ellas por parte de formadores, tutores o profesores; lo cual resulta llamativo puesto que son ellos quienes, estando en campo, podrían reportar mayores obstáculos en su trabajo. Finalmente, como era de esperarse, los planes de mejora para la fase II son solo abordados por el equipo coordinador.

6.1.8. Discusión de resultados: Evaluación del proceso

En primer lugar, a partir del análisis efectuado con los resultados del protocolo de recolección de datos cuantitativos, podemos confirmar que el proceso de evaluación de la calidad comporta diferentes dimensiones. En efecto, según el estudio de las correlaciones y el análisis de regresión, son diferentes los aspectos que inciden en la valoración del programa (EMEC-PTA) de modo que tanto la verificación de actividades y procedimientos propios del programa, en términos técnicos, como el estudio de elementos asociados al recurso humano (culturas colaborativas y satisfacción con la profesión) contribuyen a una comprensión general del PTA que va mucho más allá de los resultados cuantitativos. En síntesis, los resultados permiten corroborar la necesidad de asumir la calidad como un concepto, contextual, multidimensional e históricamente situado (González, 2000), en el que intervienen concepciones personales (Gallego & Rodríguez, 2014).

Concretamente, en relación con las diferentes dimensiones de la EMEC-PTA y los predictores que tienen una mayor relación con cada una de ellas, resulta conveniente destacar algunos aspectos. Primero, como era de esperarse, en todos los casos el predictor que más contribución denota es el de la verificación de actividades, lo que nos indica que tiene sentido garantizar un proceso de verificación y no solo de evaluación. En segundo lugar, la dimensión de eficiencia además de contar con este predictor, cuenta con el de satisfacción con la profesión y culturas colaborativas, lo que demuestra que el transcurso de los procesos y la eficiencia de los mismos, estará determinado no solo por condiciones propias del programa, sino por las dinámicas y condiciones de quienes en él participan como actores.

En tercer lugar, la dimensión de eficacia se encuentra estrechamente asociada no solo con la satisfacción docente en general sino además con dimensiones específicas de esta satisfacción (relaciones personales e institucionales y actitud de padres y alumnos), lo que podría indicar que la consecución de los resultados del programa no solo pasa por la motivación y buena disposición de sus actores, sino además por la forma como ellos perciben la implicación de los padres y de los demás miembros de la comunidad educativa en el proceso, bien sea pares o directivos docentes.

El último aspecto que merece una reflexión es el que tiene que ver con la dimensión de sostenibilidad que además de contar con los predictores ya esperados (índice de verificación y satisfacción con la profesión y el rol) muestra una conexión con dimensiones específicas de satisfacción como la actitud de padres y alumnos y las condiciones laborales. Esto indica que

la continuidad del programa depende no solo del trabajo de profesores y directivos, sino además del compromiso de dos grupos fundamentales: por un lado las familias y la sociedad, factor destacado en diversos estudios (OCDE, 2014) y por otro, el Estado en su obligación de reconocer la labor de los docentes y garantizarles condiciones laborales dignas que, como vimos en la revisión de literatura, es uno de los principales derechos que reclaman los docentes en diferentes contextos (A. Díaz & Inclán, 2001; Pedro, 2011).

Ya en el plano de la triangulación, gracias a la consulta de diferentes fuentes involucradas en el programa, así como la aplicación de diversos instrumentos ajustados a las características de estos informantes, nos encontramos ante la posibilidad de asociar esos resultados de naturaleza cualitativa y cuantitativa para valorar el proceso y tener una visión más amplia de la implementación del PTA. En efecto, como lo sostiene Howe (2012), los métodos mixtos envuelven una integración de datos cualitativos y cuantitativos no solamente con el objetivo de identificar encuentros y desencuentros entre ellos, sino además con el propósito de ubicar los resultados en una estructura más comprensiva.

Así que en este caso nos valemos no solamente de la valoración del programa reportada en los cuestionarios, tanto en las escalas referidas directamente a actividades del programa como en las preguntas abiertas complementarias, sino además de la percepción que tienen los coordinadores, mediante las entrevistas y, finalmente, de la valoración de los participantes sobre el trabajo desarrollado en el marco de las culturas colaborativas y de su satisfacción con el rol y con su profesión.

En lo que corresponde a la evaluación del contexto, asociada además a la *relevancia* y *pertinencia*, vemos que la mayoría de las actividades esperadas en esta fase fueron llevadas a cabo; no obstante, hay algunas actividades que no se realizaron o solo fueron desarrolladas en parte, de acuerdo con lo reportado en la escala de verificación, por ejemplo la realización de un estudio sistemático de necesidades o la articulación del programa con otros proyectos propios de las instituciones, lo que igualmente es reconocido en las intervenciones de los coordinadores al afirmar que sobre ese aspecto: “estamos en mora” (CR3).

Además, en la escala de valoración (EMEC-PTA) se evidencia que, sin bien se podría considerar como buena la evaluación general, no hay ningún ítem con una valoración superior a 4.0, lo cual coincide con la media ($M=3.76$) otorgada por los participantes a la primera dimensión, que recoge elementos de orden contextual y de diseño. Esta valoración que no resulta ser la más baja en comparación con los demás factores, puede verse explicada si atendemos a otros elementos de orden cualitativo que, si bien no son muy recurrentes en el

discurso de los participantes (38 unidades de registro), plantean algunas situaciones para revisar. Por ejemplo, la necesidad de un mayor reconocimiento de las dinámicas de las regiones y de las realidades específicas locales, además de algunas dificultades de los estudiantes.

Los coordinadores, por su parte, no apuntan grandes debilidades en este sentido y por el contrario, se enfocan en resaltar las bondades del programa al llegar a las instituciones que más lo requieren y al permitir reconocer las características particulares de la región que en algunos casos era desconocida por el MEN. De hecho en alguna intervención se afirma que “poner a andar el programa implica identificar las particularidades de los territorios” (CR3).

En esta medida podríamos confirmar que la base para la formulación del programa fue el reconocimiento de necesidades generales y que en este sentido resulta *pertinente y relevante* para atender a las necesidades y expectativas como país. No obstante, estas necesidades generales y la atención a ellas podría haber solapado algunas carencias específicas bien sea a nivel local, institucional o incluso profesional cuyo reconocimiento es esencial para garantizar la calidad (OREALC-UNESCO, 2007; UNESCO 2004, UNICEF, 2010). Aún así, para el programa parece ser que no se constituyeron en insumo para el diseño, sino en requerimiento para su adecuación sobre la marcha del proceso.

La revisión del *diseño* del programa desde la óptica de los participantes nos revela que la *consistencia, adecuación y coherencia*, en la misma línea de la evaluación de contexto, recibieron una evaluación positiva. Al revisar la lista de verificación se confirma que fueron llevadas a cabo actividades que contribuyen a la *consistencia* del programa tales como la clara *formulación de los objetivos*, el *diseño de instrumentos para registrar la información de experiencias significativas* o la *determinación de criterios claros para la selección del personal*. Igualmente, si atendemos a la dimensión 1, de la EMEC-PTA, que también, recoge los ítems asociados a estas características, vemos una media considerada como buena ($M=3.76$); más aún si miramos la escala de evaluación en detalle y analizamos la media de cada uno de los ítems (2.1, 2.2, 2.4, 2.5. 2.7), relacionados con estos criterios, encontramos que todas se encuentran entre 3.33 y 3.99, es decir en un rango que podríamos considerar como bueno o de clara concordancia con lo ítems propuestos.

Ahora bien, la valoración cualitativa de estos criterios, nos permite una mejor comprensión. En principio, llama la atención que un alto número de comentarios encontrados tanto en los cuestionarios (125), como en las entrevistas (57) estén asociados a esta dimensión de *diseño*,

y específicamente el criterio de *consistencia* sea el que más unidades aporta, lo que indica que hay elementos que preocupan a los participantes en este sentido.

Para el caso de los formadores, tutores y profesores, el tema de mayor interés es la *estrategia de seguimiento y evaluación del PTA* de la cual afirman que sí existe (69%), como lo corroboran los resultados de la lista de verificación, pero que según los resultados cualitativos, puede ser fortalecida gracias a una monitorización más cercana al trabajo de los diferentes agentes; y de hecho esta percepción es confirmada por los resultados de las entrevistas en los que se refuerza esta idea de que “hace falta acciones de seguimiento” (CR4).

El foco en esta preocupación contrasta con la de los coordinadores, que focalizan la *fundamentación y orientación pedagógica del PTA* revelando al respecto que no hay una línea clara que logre ser llevada fielmente en la cadena de formación a las instituciones educativas beneficiarias; aunque en este punto los agentes de la cadena señalan que hay unas bases pedagógicas y didácticas presentes en los documentos orientadores del PTA (85%).

Parece, por tanto, que hay algunos elementos fundadores, pero estos resultan muy generales y no logran ser operacionalizados de forma precisa para garantizar la formación en cadena; en otras palabras, y como lo corrobora el discurso de algunos coordinadores, hay orientaciones generales pero hubo diferentes interpretaciones de esa fundamentación, lo que llevó a construir diferentes versiones (GER).

Otro de los criterios fundamentales es la *adecuación*, y en este caso la preocupación es mayor para los participantes en la cadena y se orienta más a la *falta de recursos suficientes para el alcance de los objetivos*, especialmente en lo que corresponde a los libros de texto entregados a los estudiantes “hace falta que nos dejen más materiales” (P161). Este tema, resulta sensible porque podría desdibujar el alcance del programa como tal y su finalidad de buscar la calidad, en primer lugar porque no cumpliría con uno de los tres elementos a los que según Gobantes (2000) se asocia un programa, es decir contar con recursos en cantidad y calidad ajustados a las metas; y en segundo lugar, porque la calidad implica la dotación de recursos y materiales educativos suficientes, especialmente para los más vulnerables (Braslavsky, 2006; Gallego y Rodríguez, 2014; Marchesi, 2010; Seibold, 2000; UNESCO, 2004).

Para los coordinadores el asunto a resaltar es la *adecuación de los objetivos a las necesidades*, que si bien se logró en términos generales, se reconoce que los alcances del programa pueden no llegar a concordar con la totalidad de necesidades y expectativas, lo que debería ser

revisado si tenemos en cuenta que un programa debe partir de unos objetivos precisos y realistas (Gobantes, 2000).

En relación con la *coherencia* es evidente el reiterado interés de los coordinadores por referirse a la *articulación entre los componentes del programa*, sobre el que reconocen que tiene la ventaja de evidenciar una mirada integral de la calidad; es decir una combinación de condiciones para la enseñanza- aprendizaje (Martínez, 2014; UNESCO, 2004); pero que resulta un poco difícil de lograr, especialmente para el caso de los componentes de gestión y condiciones básicas que para algunos ha obstaculizado un poco lo misional, es decir, la formación.

Los agentes de la cadena, por su parte consideran que hay coherencia entre los componentes del programa ($M=3.94$), pero reportan algunas inconformidades en relación con las múltiples responsabilidades que deben atender por la naturaleza compleja del programa, lo cual veremos en detalle más adelante cuando desarrollemos el tema de las oportunidades de mejora.

Específicamente la valoración del *proceso*, orientada por el criterio de *eficiencia*, resulta ser una de las mejor evaluadas por parte de los *stakeholders*; y lo que parece tener mayor peso es la formación desarrollada en la estrategia en cascada. La revisión de la lista de verificación nos confirma que el 89.9% de los participantes certifica la realización de eventos de formación, aunque solicitan muchos más: “debe haber mayor formación para los tutores” (T 28) y en algunos casos, mayor adecuación a las necesidades específicas del rol. En este sentido, evidentemente la estrategia de formación está alcanzando los niveles de eficiencia y además, contribuyendo a uno de los puntos neurálgicos que es la formación docente (Brasvslasky, 2006; UNESCO, 2004).

De la misma forma se asume que en los eventos de formación de rectores se logró un avance, pero este no resulta suficiente para las implicaciones de su labor. Este aspecto, podría generar una reflexión sobre la necesidad de hacer una mayor inversión en este sentido, teniendo en cuenta que la literatura apunta a la cualificación del liderazgo como requisito de calidad (Braslavsky, 2006; Marchesi, 2010; OCDE, 2012; UNESCO, 2004); y más si esta formación va más allá del liderazgo administrativo y da cuenta de una cualificación pedagógica, es decir la gestión en su sentido más amplio.

Igualmente, en la escala de evaluación todos los ítems asociados a esta fase presentan una valoración superior a 4.0 y esta dimensión de *eficiencia* es la que tiene la media más alta ($M=$

4.16). Aún con esta percepción tan positiva, hay aspectos que pueden ser cualificados, por ejemplo el *cumplimiento del tiempo para las actividades previstas*, que a juzgar por la frecuencia de las respuestas en las opciones *no* y *en parte* (10.2% y 46%), de la escala de verificación, no se logró garantizar en todos los casos especialmente con elementos nucleares del programa como “la entrega de materiales educativos y la aplicación de la prueba diagnóstica” (T106). Este aspecto, podría ser revisado en función de la eficiencia en el uso de los recursos como características de la calidad (OREALC-UNESCO, 2007).

También como parte del manejo de los tiempos y el *desarrollo normal del programa*, resulta llamativo que más del 50% de los participantes reporte que en algún momento se interrumpió el desarrollo normal del programa (ítem 3.6), de acuerdo con los resultados de la escala de verificación; probablemente, esto se encuentra asociado a algunas situaciones que reportan los coordinadores en diferentes regiones en las que no se logró empezar el programa en el tiempo previsto por dificultades propias de la región.

En efecto, las dos regiones que presentan una menor valoración del programa, zona 4 ($M=3.65$) y zona 5 ($M=3.75$), son justamente las zonas que tuvieron algunas dificultades para el inicio o desarrollo del programa, como lo reportaron sus respectivas coordinadoras: “tenemos zonas en las que no hemos podido llegar y no hemos podido dar cumplimiento por dificultades de orden público” (CR4); “había muchas zonas, particularmente la mía en donde el programa empezó tarde” (CR5).

Esta realidad, pone en evidencia una deficiencia del programa que tiene que ver con una característica básica de este y que es señalada por Gobantes (2000), es decir la implementación según su planeación; si bien es cierto que la planeación no puede ser estricta sin dejar espacio a la flexibilidad según las condiciones del contexto, estas demoras en la implementación del programa generan desventajas en determinadas regiones que van a dificultar o quizá retrasar la consecución de los resultados.

Otro de los indicadores que resultó revelador de la percepción sobre la *eficiencia*, está relacionado con la *constancia y estabilidad en el acompañamiento*, pues en este sentido los dos aspectos aquí involucrados tienen una valoración diferente, en primer lugar en relación con la constancia o permanencia del acompañamiento, se evidencia una valoración positiva, que podemos corroborar con la media ($M=4.30$) asociada a este ítem (3.2) en la EMEC-PTA y los participantes solicitan “más permanencia de los tutores en los EE” (T 21); sin embargo, parece haber cambios constantes en el personal que involucran un movimiento regional bien sea de tutores o de formadores con alguna frecuencia, lo que puede llegar a dificultar la

permanencia de los procesos; dicha apreciación es compartida en algunos de los comentarios expresados por los participantes: “evitar el cambio abrupto de formadores...” (F2).

Dentro de los aspectos que merece ser revisado para la valoración del proceso, está el *trabajo en equipo* desarrollado por los participantes de la cadena de formación; en relación con este el 67% de los participantes confirma que hay un trabajo cooperativo y además, asociado a él se establece que el ambiente general del programa en cuanto a las relaciones de respeto, cordialidad, entre los participantes es positivo, según se registra en la EMEC-PTA ($M=4.01$). Dichos resultados, además coinciden con el análisis más detallado que podemos hacer gracias a la escala que permite analizar la frecuencia con que aparecen determinados comportamientos colaborativos y cuya media es igualmente positiva ($M=3.32$), en una valoración de 1 a 4.

Todo esto nos indica que hay un buen ambiente de trabajo en el desarrollo del programa y que este se ve favorecido por los comportamientos colaborativos que además son condición básica para constituir y mantener las comunidades de aprendizaje como uno de los objetivos básicos del programa y que se constituye en garante de calidad (UNESCO, 2004), y motor de las innovaciones pedagógicas (Gairín, 2002; Hargreaves, 1998; Lima, 2002); además el trabajo en equipo dentro de la escuela según Braslavsky (2006) puede generar mejores resultados, y más allá de eso no solo en la institución educativa sino en el programa en sí mismo, cuyo poder causal también está determinado por las relaciones sociales como lo afirman Pawson y Tilley (1997).

Justamente, este intercambio con los demás y el establecimiento de buenas relaciones profesionales, corresponde a una de las dimensiones asociadas a la satisfacción docente que también merece ser analizada en este punto por su correlación con el desarrollo del programa ya evidenciada en la asociación establecida entre las dos escalas. Al respecto podríamos inferir que los participantes están satisfechos tanto con su profesión ($M=3.93$) como con su rol dentro del programa, ($M=3.79$); además de que reportan un buen grado de satisfacción con el trabajo realizado ($M=3.55$).

No obstante, en su discurso reclaman de manera reiterada (56 unidades) una revisión de las funciones asociadas a los roles en el programa, porque para algunos excede sus competencias profesionales o la labor misional que es la formación. Esto evidencia lo que apuntaba Seco (2000) al afirmar que la satisfacción es un concepto complejo y depende tanto del individuo, como de la organización, en este caso el programa y el trabajo que desempeña, es decir el rol.

Si atendemos a los aspectos concretos que determinan este nivel de satisfacción con la profesión y que van más allá de lo que los profesores hacen en la sala de aula (Heargraves, 1998), podemos evidenciar interesantes percepciones. En relación con el primer factor, por ejemplo, asociado a las relaciones interpersonales e institucionales y el ambiente laboral, vemos que hay una valoración positiva ($M=3.74$); de hecho, los ítems asociados a las relaciones profesionales con otros profesores y las relaciones personales con otros profesores, tienen medias superiores a 4.0 ($M=4.09$ y $M=4.15$), lo que permitiría reforzar esa imagen del buen ambiente de trabajo no solo en el programa sino al interior de las instituciones educativas.

Por otro lado, el trabajo directo con estudiantes, la relación con ellos y la realización profesional, resultan con una valoración mucho más alta ($M=4.43$) indicando, de esta forma, que efectivamente hay una satisfacción con la esencia de la labor docente que es justamente la enseñanza, lo que podría contribuir a la transformación positiva para el alcance de la calidad, que se propone el programa. Esta situación además coincide con diferentes investigaciones internacionales que reportan que generalmente se obtiene una valoración más positiva en esta dimensión del trabajo directo con estudiantes (Dinham, Scott & Stone, 2001; OCDE, 2014; Pedro, 2011).

En contraste, la regulación de la carrera docente es el factor que recibe la valoración más baja ($M=2.73$) y que se asocia a variables como el salario, las condiciones de ascenso en la carrera y la clase de estatuto con el que son regulados los profesores. Justamente, estos son algunos de los aspectos mencionados por los participantes como factores que deberían ser atendidos para reconocer el trabajo de quienes hacen parte del programa, especialmente los tutores reclaman algún *reconocimiento y estímulos* a su labor, y estos van desde la formación, “incentivarlos con programas de formación (posgrados, maestrías)...” (T53) hasta un reconocimiento económico: “hace falta un incentivo económico por el desarrollo de esta labor (por fuera del salario como docente)...” (T185).

Este aspecto de insatisfacción salarial también se reporta en diferentes estudios, incluidos algunos que dan cuenta de la situación particular de América Latina (A. Díaz & Inclán, 2001). Resulta igualmente interesante atender a otra de las dimensiones de la satisfacción que recibió una valoración más baja ($M=3.11$), por cuanto además de atender a la actitud de los estudiantes recoge la actitud de los padres de familia, uno de los elementos también resaltados en los cuestionarios en donde los participantes reclaman que el programa proporcione algunos

mecanismos que no solo permitan sino además exijan la participación de los padres de familia.

Las condiciones de trabajo (condiciones materiales, de seguridad, de estabilidad y de horario) tienen una media ($M=3.36$), lo que indica que hay aspectos por revisar en este sentido y que podrían estar asociados con el componente de condiciones básicas que será analizado más adelante en el apartado de resultados por ser justamente uno de los objetivos básicos de uno de los componentes del programa.

Por último, y en relación con los *resultados* encontramos dos líneas de análisis, por un lado aquellos asociados al alcance de los objetivos previstos en el programa y que en este sentido dan cuenta de su *eficacia*, y por otro lado, los *resultados asociados*, es decir aquellos que si bien no fueron explicitados como finalidades, se han convertido en grandes logros del programa y de alguna manera contribuyen al alcance de su misión.

En el primer grupo, y en concordancia con la valoración hecha del *proceso* sobre la *eficiencia* de la cadena de formación, los participantes afirman que en un alto porcentaje (92%) que aplican en su contexto de desempeño los aprendizajes logrados; en contraste, hay otro aspecto que aún registra porcentajes bajos de ocurrencia y que están asociado con la participación de los directivos docentes en el programa (42.3%), lo cual también podría estar explicado por la falta de presupuesto para garantizar mayor formación en este sentido, como lo reportan algunas de las coordinadoras en las entrevistas.

Estos aspectos se conectan con la valoración otorgada a dimensión de eficacia de la EMEC-PTA, que tiene la segunda media más alta ($M=3.81$) después de la eficiencia. Dentro de esta dimensión el ítem que presenta una media más baja es justamente el que da cuenta de la cualificación de la gestión de los directivos gracias a su participación en el programa ($M=3.27$), lo cual confirman algunos comentarios de los participantes que también proponen una mayor participación de los directivos tanto en las actividades del programa como en las comunidades de aprendizaje.

Por otro lado, el aspecto que reporta una mejor valoración dentro de esta dimensión de eficacia, es el de la valoración positiva que tiene el programa en las diferentes instituciones educativas ($M=4.01$), un tema recurrente (22 unidades de registro) que resaltan especialmente los coordinadores del programa al reportar que el programa cuenta con una alta aceptación y un buen grado de credibilidad en las instituciones educativas, lo que de alguna manera se constituye en “uno de los mayores logros” (CR5). Al lado de este aspecto, se encuentra la

valoración positiva del grado de satisfacción de los beneficiarios con los resultados del programa.

En relación con el objetivo central del programa que es el mejoramiento de los resultados de los estudiantes, encontramos en la EMEC-PTA una media alta ($M=3.92$); sin embargo, parece obedecer a una percepción general del programa aún sin evidencias explícitas en las pruebas nacionales; de hecho, los coordinadores confirman que no se han logrado grandes transformaciones en este sentido, y para los demás participantes parece no haber interés por hacer afirmaciones al respecto; en las pocas intervenciones que se encuentran, la tendencia es justificar que los resultados dependen de muchos otros factores o no podrían ser medidos en tan poco tiempo de intervención del programa.

En efecto, esos otros factores que no se revelan de forma explícita como resultados de aprendizaje pero que innegablemente contribuyen a estos, corresponden a elementos como la conformación de comunidades de aprendizaje que se logró un alto porcentaje (82.1%) según la escala de verificación y que concuerda con los comentarios de los participantes y de los coordinadores que resaltan la contribución de estas comunidades para desarrollar procesos de “reflexión sistemática de las prácticas pedagógicas” (T32); “hay avances fuertes en qué... uno, en consolidación de comunidades de aprendizaje (...)” (CR3).

Otro de los aspectos que dada su relevancia para garantizar el aprendizaje se constituye en el objetivo de uno de los componentes del programa, es el de condiciones básicas sobre el que parece no haber grandes logros y por tanto, no puede ser garante de la sostenibilidad del programa. En efecto, al presentar la media más baja de todos los ítems de la EMEC-PTA ($M=3.27$), resulta uno de los aspectos menos logrados, lo cual a su vez se corrobora con las apreciaciones de los coordinadores que manifiestan “no tener avances” (CR4) en este sentido, y con los comentarios de los participantes que presentan una clara preocupación al respecto al afirmar que los “EE focalizados no cuentan con las condiciones básicas para la prestación del servicio” (T147).

Este aspecto resulta sensible para la calidad educativa, a juzgar por la propuesta de diversos autores (Braslavsky, 2006; Marchesi, 2010; UNESCO, 2004) que señalan que contar con una adecuada infraestructura, además de condiciones básicas de nutrición y desplazamiento son requisitos fundamentales para soportar las apuestas curriculares y pedagógicas que contribuyen a mejorar los aprendizajes.

Justamente como parte de estas condiciones básicas se destaca también el uso adecuado de los materiales educativos; otro factor que no recibió una valoración tan alta ($M=3.62$) es el del uso adecuado de los materiales educativos, lo que también se asocia a la estrategia de sostenibilidad; no obstante, este punto puede estar asociado no solo al uso como al hecho de que se cuente con ellos, lo que al parecer no es cierto del todo si atendemos a uno de los aspectos ya mencionados que indica la falta de suficiente material educativo para los profesores y estudiantes.

Estos elementos mencionados incidieron en la estrategia de sostenibilidad del programa. De hecho según la valoración que esta dimensión recibió en la evaluación del programa ($M=3.58$), aunque no muestra indefinición evaluativa sí resulta ser el más bajo comparado con las otras dimensiones; además hay comentarios explícitos que aluden a la importancia de “dar continuidad al programa” (T6).

En este punto, conviene destacar dos aspectos, en primer lugar parece que los participantes del programa, especialmente profesores y tutores piensan en la estrategia de sostenibilidad más en función de la continuidad del programa, es decir en la posibilidad de que el programa se mantenga por más tiempo; de ahí justamente la insistencia en que se constituya en “política de estado”; lo cual contrasta con la visión de los coordinadores, para quienes si bien es importante garantizar la continuidad del programa, esta debe darse no tanto como responsabilidad del estado sino como parte de las políticas locales, por lo cual sería del resorte de las secretarías de educación: “Y adicionalmente, dejar capacidad instalada en las secretarías de educación porque pues esto no puede ser eterno” (GER).

Aunque con estas diferentes miradas, pareciera que la sostenibilidad no está claramente orientada o definida, bien sea por la continuidad garantizada desde lo estatal, desde lo local o incluso desde lo institucional, la sostenibilidad del programa debe ser una garantía para alcanzar la calidad, como lo sostienen Barret et al. (2006), este aspecto implica que todas las condiciones antes dadas de pertinencia, eficiencia, relevancia, eficacia y otras se mantengan no solo en una visión de presente sino además de futuro.

Precisamente, esta articulación con otros agentes educativos hace parte de las oportunidades de mejora mencionadas de modo frecuente por los participantes, de manera que esta articulación debe darse tanto con las secretarías como con los padres de familia, en relación con estos últimos, de hecho uno de los aspectos que resultó del análisis de la escala de satisfacción docente nos corrobora que la actitud de los estudiantes y padres de familia es una de las dimensiones con valoración más baja ($M=3.11$), lo que indica que no hay una

implicación comprometida de estos agentes en los procesos que se desarrollan en la institución, de ahí el constante llamado de los participantes para la “creación de estrategias que involucren al padre de familia de forma directa con el programa” (T83).

CAPÍTULO 7.

EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 7. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DEL PTA: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según Stufflebeam y Shinkfield (1993) el propósito de una evaluación de producto es valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. “El principal objetivo es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo al que pretendía servir. Además, una evaluación del producto debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y negativos” (p. 87).

Por otro lado, la utilización básica de una evaluación de producto es determinar si un programa concreto merece prolongarse, repetirse y/o ampliarse a otros ámbitos. También ayudar a quienes puedan adoptar el programa en el futuro a decidir si este merece una consideración. Por tanto, en esta fase no basta con garantizar que las actividades son desarrolladas tal como se había previsto, dado que también resulta de importancia asegurar que los objetivos son alcanzados y por tanto, los resultados se convierten en objeto de análisis.

Puesto que el objetivo general del program es la transformación de la calidad, que como ya vimos está asociada a diferentes aspectos, y en términos específicos se espera que “más del 25% de los estudiantes de los establecimientos educativos focalizados ascienda de nivel al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la prueba SABER de 3° y 5°, aplicación año 2014” (MEN, 2013a, p. 6), este presupuesto es el primer referente para la valoración de los resultados alcanzados. En otras palabras, el primer aspecto a analizar en este apartado es si se logró cumplir con esta meta cuantitativa.

Para ello, analizamos los reportes brindados por el ICFES que dan cuenta del porcentaje de los estudiantes que se ubican en cada uno de los niveles (insuficiente, mínimo, satisfactorio, avanzado) dentro de la escala de valoración (ver Cuadro 53), en las instituciones educativas que hacen parte de la muestra ($n=400$). Esta información resulta de vital importancia por cuanto “la información acerca de los porcentajes de los alumnos en cada nivel de desempeño es más útil que los promedios, dado que estos últimos no dicen nada acerca de lo que aquellos conocen y son capaces de hacer. Por esta razón, la información sobre niveles de desempeño resulta más útil para los docentes y responde mejor a las demandas de la opinión pública” (Ravela, 2006, p. 52).

Cuadro 53. Descripción de los puntajes y niveles de desempeño de los estudiantes de quinto grado en matemáticas y lenguaje (ICFES, 2010)

Puntaje		Nivel	Estudiante ubicado en este nivel
Lenguaje	Matemáticas		
400 - 500	397 – 500	Avanzado	Muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y el grado evaluado
316 - 399	331 – 396	Satisfactorio	Tiene un desempeño adecuado en las competencias exigidas para el área y el grado evaluado
227 - 315	265 – 330	Mínimo	Muestra un desempeño mínimo en las competencias exigibles para el área y el grado evaluado
100 - 226	100 – 264	Insuficiente	No demuestra los desempeños mínimos establecidos

No obstante, fieles a la comprensión integral de la calidad y en aras de identificar otro tipo de impactos que inicialmente no aparecen explicitados como propósitos del PTA, aprovechamos los resultados de estas pruebas para aproximarnos a una lectura que nos permita dar cuenta del grado de avance alcanzado en las instituciones, según los promedios obtenidos en las dos áreas (lenguaje y matemáticas) desde el 2009 hasta el 2014, lo que nos permite tener un referente amplio de posibles logros asociados al programa. Aunque es evidente que este progreso no puede atribuirse de manera directa o exclusiva al programa, nos posibilita una comprensión general de la situación educativa del país, antes y durante su implementación.

Igualmente y en coherencia con los resultados encontrados en la evaluación de contexto, consideramos conveniente hacer una revisión de los logros alcanzados por los estudiantes en pruebas internacionales, en este caso no se considera como punto de referencia la prueba PISA, dado que los estudiantes intervenidos por el programa están inscritos en el nivel de básica primaria, sino la prueba TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo). La más reciente aplicación de la prueba se efectuó en el 2012, año en que ya estaba en marcha el programa, por lo que una mirada a estos resultados podría dar algunas luces sobre su eficacia.

Por último, considerando que las implicaciones del programa pueden comprenderse más allá de los resultados cuantitativos, analizamos otra información que nos permita identificar los logros alcanzados en el plano cualitativo; y terminamos el Capítulo, conforme a la estructura que hemos venido desarrollando, con la evaluación de los resultados y su respectiva discusión.

7.1. Resultados logrados en relación con el objetivo específico del programa

Para identificar si el programa logró el objetivo propuesto en términos cuantitativos, seguimos el referente establecido en los acuerdos pactados con las Secretarías de Educación y las instituciones educativas³⁸. De este modo, para determinar el progreso, a partir de la base de datos construida³⁹, se realizó una sumatoria del porcentaje de los estudiantes ubicados en los niveles de desempeño mínimo e insuficiente (niveles bajos) en el año 2009, y se comparó con los mismos datos para el año 2014, para cada institución educativa.⁴⁰

Para el caso de grado tercero, una vez que los exámenes fueron aplicados a partir del año 2012, en que ya se había iniciado el programa, no podemos identificar si se logró algún grado de progreso comparativamente con el año 2009 en que aún no se había implementado, pero sí podemos hacer lo propio en función del año 2012. Esto nos brindará algunas luces de contraste entre la fase de inicio del programa y dos años después (2014) en que ya se esperaba que estuviera más consolidado y por tanto, revelara algún nivel de impacto.

Este análisis nos permitió identificar la cantidad y porcentaje de Instituciones Educativas que logró que un 25% de sus estudiantes ascendiera de nivel tanto en las áreas de matemáticas como de lenguaje en grados 5° y 3°, es decir el número de IEs que logró cumplir con el objetivo del programa (ver Cuadro 54).

Cuadro 54. Número (N) y porcentaje (%) de Instituciones Educativas en las que como mínimo un 25% de estudiantes ascendió de nivel en la comparación de los resultados de pruebas SABER de 5° (2009 vs 2014) y 3° (2012 vs 2014) en las áreas de matemática y lenguaje

IEs que cumplieron el objetivo del PTA	Grado 5° de básica primaria				Grado 3° de básica primaria			
	Lenguaje (n=360)		Matemáticas (n=362)		Lenguaje (n=348)		Matemáticas (n=351)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
IEs con 25% o más estudiantes que ascendieron de nivel	10	2.7	20	5.5	38	10.9	29	8.26

³⁸ Estos acuerdos tanto con las Secretarías de Educación como con las Instituciones Educativas pueden verse en las figuras 17 y 18 presentadas en el Capítulo 5.

³⁹ El procedimiento para la construcción de esta base de datos se encuentra detallado en el Capítulo de Metodología (Capítulo 4).

⁴⁰ Recordamos que la muestra de instituciones es de n=400; no obstante, para todas ellas no se cuenta con datos completos en todos los años, por situaciones como anulación del examen por plagio o falta de entrega de los resultados, por lo que este número varía en los diferentes análisis efectuados.

Estos resultados nos indican que para grado quinto es muy bajo el porcentaje de instituciones que logró cumplir con la meta prevista; tanto en lenguaje como en matemáticas no alcanza el 10% y de hecho la situación más grave se reporta en lenguaje. Los resultados de grado tercero resultan un poco más alentadores, entanto el porcentaje de Instituciones con la meta lograda se acerca más al 10% y para el caso de lenguaje es superior (10.9%). El contraste en este sentido resulta evidente, de modo que en grado quinto los mejores resultados reposan en el área de matemáticas, mientras que en grado tercero se orientan al área de lenguaje.

Una vez evaluado el cumplimiento del objetivo del programa, consideramos conveniente desarrollar otros análisis que nos permitieran identificar progresos, permanencias o retrocesos, es decir el número y porcentaje de instituciones en que por lo menos un 1% de estudiantes ascendió de nivel; el número y porcentaje de IEs cuyos estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel y, por último el porcentaje y número de instituciones cuyos estudiantes descendieron de nivel, es decir aquellos que pasan de los niveles altos a los más bajos (ver Cuadro 55).

Cuadro 55. Número (N) y porcentaje (%) de Instituciones Educativas (IEs) cuyos estudiantes ascienden, se mantienen o descienden de nivel en la comparación de los resultados de pruebas SABER de 5° (2009 vs 2014) y 3° (2012 vs 2014) en las áreas de matemáticas y lenguaje.

Situación de IEs según resultados de pruebas SABER	Grado 5° de básica primaria				Grado 3° de básica primaria			
	Lenguaje		Matemáticas		Lenguaje		Matemáticas	
	N	%	N	%	N	%	N	%
IEs con 1% o más estudiantes que ascienden de nivel	150	41.6	204	56.3	217	62.4	201	57.2
IEs cuyos estudiantes se mantienen en el mismo nivel	16	4.4	18	4.97	11	2.9	10	2.8
IEs con 1% o más de estudiantes que descienden de nivel	194	53.8	140	38.6	120	34.5	140	39.8
TOTAL	360	99.8	362	99.8	348	99.8	351	99.8

Con estos datos podemos verificar que en grado quinto, para el caso de lenguaje y contrario a lo esperado, son más las instituciones en las que los estudiantes bajaron de nivel que aquellas en las que se reporta alguna mejoría. No obstante, en matemáticas se observa algún avance en cuanto al porcentaje de instituciones cuyos estudiantes mejoraron, ya que este sobrepasa el 50%. Probablemente, se enfatizó mucho más en esta área dado que era la más crítica de acuerdo con lo reportado en los diagnósticos iniciales tanto a nivel nacional como internacional, no obstante, habría que fortalecer también el trabajo en lenguaje.

De otra parte, en lo que corresponde a grado tercero, los resultados parecen más alentadores puesto que en las dos áreas el porcentaje de IEs en las que hubo una mejora sobrepasa el 50%; además el área que presenta mayores progresos es la de lenguaje, lo que podría indicar que en estos grados iniciales el énfasis está en el afianzamiento de la lengua materna para garantizar así posteriores aprendizajes.

De otra parte, si puntualizamos el análisis en función de las zonas a las que pertenecen las instituciones educativas, con el fin de determinar si se presentan algunas diferencias entre regiones, podemos encontrar que algunas zonas presentan cifras esperanzadoras mientras que otras presentan índices aún bajos (ver Cuadro 56).

Cuadro 56. Número (N) y porcentaje (%) de Instituciones Educativas (IEs) cuyos estudiantes ascienden, se mantienen o descienden de nivel en la comparación de pruebas SABER de 5° (2009 vs 2014) y 3° (2012 vs 2014) en las áreas de matemáticas y lenguaje según zona.

Zonas	Situación de IEs según resultados de pruebas SABER	Grado 5° de básica primaria				Grado 3° de básica primaria			
		Lenguaje		Matemáticas		Lenguaje		Matemáticas	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1	IEs con 1% o más estudiantes que ascienden de nivel	41	38.6	61	57.0	66	64.0	64	62.7
	IEs cuyos estudiantes se mantienen en el mismo nivel	6	5.6	5	4.6	1	0.9	4	3.92
	IEs con 1% o más de estudiantes que descienden de nivel	59	55.6	41	38.3	36	34.9	34	33.3
	TOTAL	106		107		103		102	
2	IEs con 1% o más estudiantes que ascienden de nivel	84	43.5	116	59.7	116	62.3	104	54.7
	IEs cuyos estudiantes se mantienen en el mismo nivel	7	3.6	9	4.63	5	2.6	5	2.63
	IEs con 1% o más de estudiantes que descienden de nivel	102	52.8	69	35.5	65	34.9	81	42.6
	TOTAL	193		194		186		190	
3	IEs con 1% o más estudiantes que ascienden de nivel	6	42.8	8	57.1	7	50.0	7	50.0
	IEs cuyos estudiantes se mantienen en el mismo nivel	2	14.2	1	7.1	0	0	0	0
	IEs con 1% o más de estudiantes que descienden de nivel	6	42.8	5	35.7	7	50.0	7	50.0
	TOTAL	14		14		14		14	
4	IEs con 1% o más estudiantes que ascienden de nivel	1	9.0	3	27.2	3	33.3	3	33.3
	IEs cuyos estudiantes se mantienen en el mismo nivel	1	9.0	0	0	3	33.3	0	0

	IEs con 1% o más de estudiantes que descienden de nivel	9	81.8	8	72.7	3	33.3	6	66.6
	TOTAL	11		11		9		9	
	IEs con 1% o más de estudiantes que ascienden de nivel	18	50.0	16	44.4	25	69.4	23	63.8
5	IEs cuyos estudiantes se mantienen en el mismo nivel	0	0	3	8.33	2	5.5	1	2.7
	IEs con 1% o más de estudiantes que descienden de nivel	18	50.0	17	47.2	9	25.1	12	33.3
	TOTAL	36		36		36		36	

Los resultados indican que para el caso de grado 3°, en lenguaje, las instituciones de las zonas 5 y 1 presentan el mayor porcentaje de estudiantes que subieron de nivel, 69.4% y 64.0%, respectivamente. Lo propio sucede en el área de matemáticas en donde se reportan porcentajes de 63.8% y 62.7%, respectivamente. En lo que se refiere al grado quinto, en el área de lenguaje, la zona 5 se mantiene en el primer lugar de mejoría con un 50% de estudiantes con aumento de nivel, pero en matemáticas resulta mayor el porcentaje en la zona 2 (59.7%). En contraste, la zona en la que se encuentran las cifras más preocupantes es la zona 4, en la que el porcentaje de estudiantes que subieron de nivel es el más bajo para grado 3° lenguaje (33.3%) y matemáticas (33.3%); lo mismo que en el grado 5° en el que estas dos áreas reportan cifras de 9.0% y 27.2%, respectivamente.

Ante dichos resultados vale la pena llamar la atención sobre la situación de la zona 4 en la que coinciden diferentes aspectos, por un lado fue la zona que recibió la media más baja en la valoración efectuada a partir de la EMEC-PTA, reportada en el capítulo de evaluación de proceso (Capítulo 6); igualmente, como se evidencia en las entrevistas efectuadas a los coordinadores, fue la zona con mayores dificultades para la implementación del programa y finalmente, aquí se constata que es la zona en que hay una menor progresión de los estudiantes en relación con su desempeño en las pruebas SABER.

7.2. Resultados generales pruebas SABER (análisis de promedios)

Como lo hemos venido reiterando, las pruebas nacionales se constituyen en referente de calidad, tanto para la política educativa nacional como para el programa en sí mismo, por lo cual parece conveniente identificar aspectos que pudieran dar cuenta de algún impacto en este

sentido. A continuación, algunas de las asociaciones que a pesar de no estar explícitas en los objetivos del programa, nos permiten tener una comprensión más amplia de los resultados.

7.2.1. Correlaciones entre las dos áreas básicas: lenguaje y matemáticas

Con el ánimo de interpretar lo que nos indican los resultados de las pruebas desde una perspectiva más comprensiva y general, comenzamos por analizar la correlación existente entre los promedios obtenidos en matemáticas y aquellos logrados en lenguaje, para determinar si el trabajo sistemático en alguna de estas áreas logró contribuir a la cualificación de las competencias en la otra, esto nos permitirá constatar el nivel de acierto del programa al focalizar estas dos áreas como eje del mejoramiento de los aprendizajes.

Al respecto, las correlaciones para el caso del grado tercero resultan estadísticamente significativas en todos los años, y mucho más alta, como era de esperar cuando relacionamos las dos áreas en el mismo año: 2012 ($r=.821$, $p<.001$), 2013 ($r=.793$, $p<.001$) y 2014 ($r=.798$, $p<.001$) (ver Cuadro 57); lo que nos indica que las dos áreas están fuertemente conectadas y que por tanto, la opción por trabajar con las dos resulta ser un acierto, teniendo en cuenta además que el mismo docente está a cargo de las dos áreas en la formación básica primaria.

Cuadro 57. Correlaciones entre los promedios de las áreas de matemáticas y lenguaje para grado 3°

Área de formación	N	Matemáticas (2012)	N	Matemáticas (2013)	N	Matemáticas (2014)
Lenguaje (2012)	377	.821**	341	.534**	349	.408**
Lenguaje (2013)	340	.533**	349	.793**	325	.429**
Lenguaje (2014)	346	.411**	325	.548**	358	.798**

Nota: ** $p<.001$.

Para el caso del grado quinto se verifican las siguientes correlaciones para cada año (ver Cuadro 58): 2009 ($r=.672$, $p<.001$), 2012 ($r=.786$, $p<.001$), 2013 ($r=.850$, $p<.001$) y 2014 ($r=.753$, $p<.001$). Los resultados en este grado también apoyan la selección de estas dos áreas de trabajo. En términos comparativos, resulta interesante apuntar que en el año 2013, aproximadamente dos años después del inicio del programa se encuentra la correlación más baja para el grado tercero y más alta para grado quinto de primaria; probablemente, esto nos llevaría a pensar que en este último grado ya hay un trabajo más equilibrado con ambas áreas.

Cuadro 58. Correlaciones entre los promedios de las áreas de matemáticas y lenguaje para grado 5° en las pruebas de cada año

Área de formación	N	Matemáticas (2009)	N	Matemáticas (2012)	N	Matemáticas (2013)	N	Matemáticas (2014)
Lenguaje (2009)	396	.672**	382	.343**	361	.357**	361	.250**
Lenguaje (2012)	383	.440**	385	.786**	352	.525**	351	.347**
Lenguaje (2013)	363	.515**	354	.523**	363	.850**	335	.485**
Lenguaje (2014)	361	.447**	350	.440**	331	.563**	363	.753**

Nota: ** $p < .001$.

7.2.2. Progreso en el promedio en las áreas de lenguaje y matemáticas grado 3°

Dado que el foco del programa corresponde al trabajo con las áreas básicas de lenguaje y matemáticas, procedemos a una comparación en el promedio obtenido por los estudiantes en estas dos áreas durante los años 2012 (recién comenzado el programa), 2013 (consolidación del programa) y 2014 (año de consolidación y sostenibilidad).

De acuerdo con los resultados encontrados para el área de lenguaje, en el año 2012 ($n=311$) se reporta una $M=250.76$, $DT= 30.85$, que resulta ligeramente inferior a la media reportada para el 2013 ($M=254.73$, $DT= 34.05$), la cual a su vez es menor que la media alcanzada en el 2014 ($M=264.12$, $DT= 30.77$).

Con el objetivo de identificar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes momentos de medición (años de aplicación de la prueba de evaluación) utilizamos el procedimiento de medidas repetidas ANOVA, considerando como unidad de análisis la institución educativa y no el grupo de estudiantes, dado que obviamente para cada año el grupo de estudiantes evaluados no es el mismo. Los resultados del test, $F(2,6)=27.84$, $p < .001$, indican que sí hay diferencias estadísticamente significativas en el promedio de los tres años (ver Cuadro 59).

Cuadro 59. Médias (M) y desviaciones típicas (DT) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER, lenguaje grado 3o. y ANOVA Medidas repetidas (F)

	Año	M	DT	F	p
Promedio de lenguaje	2012	250.76	30.85	27.84	<.001
	2013	254.73	34.05		
	2014	264.12	30.77		

Estos resultados, que se pueden visualizar de forma detallada mediante la revisión de la diferencia entre los promedios (ver Cuadro 60), nos llevan a pensar que el programa, en términos generales, podría haber logrado una influencia positiva en esta área y este grado, pues la diferencia entre los años 2012 y 2013 con el 2014, es siempre positiva a favor de este último.

Cuadro 60. Diferencia de medias en los resultados de pruebas SABER de cada año en el área de lenguaje para grado 3°

Promedio Lenguaje (I)	Promedio Lenguaje (J)	Diferencia de medias	Error típico	<i>p</i>
2012	2013	-3.971	.1730	.067
	2014	-13.360*	.1885	<.001
2013	2014	-9.389*	.1895	<.001

Nota: * $p < .050$

En el caso del área de matemáticas ($n=316$), se reporta en 2012 una $M=251.50$, $DT=33.07$, un poco menor que la media de 2013 ($M=254.73$, $DT= 35.80$) y que la media lograda en el año 2014 ($M=255.80$, $DT= 31.42$); resultados, para el caso de este último año, inferiores a los logrados en el área de lenguaje. Los resultados muestran que no hay diferencias estadísticamente significativas entre estas tres mediciones, $F(2.0, 630)= 2.62$, $p=.073$ (ver Cuadro 61); lo que indica que para el caso de matemáticas en este grado no se han logrado avances cambios significativos en los años de implementación del programa.

Cuadro 61. Medias (*M*) y desviaciones típicas (*DT*) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER, matemáticas grado 3o. y ANOVA Medidas repetidas (*F*)

	Año	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Promedio de matemáticas	2012	251.50	33.07	2.62	.073
	2013	254.73	35.80		
	2014	255.80	31.42		

7.2.3. Progreso en el promedio en las áreas de lenguaje y matemáticas grado 5°.

Para el caso de grado 5° en el que tenemos más años de medición, dado que las pruebas son aplicadas desde el año 2009, vemos que en el área de lenguaje ($n=322$) se reportan promedios relativamente cercanos en los diferentes años. Así, para el año 2009 la media es de $M=257.95$, $DT=26.29$; para el 2012, hay un descenso ligero con una media de $M=249.94$, $DT=28.18$; en

el año 2013, asciende el promedio a $M=253.82$, $DT= 24.62$ y finalmente, para el año 2014, la media es de $M=252.06$, $DT= 24.67$. Además, los resultados del test muestran que hay diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones, $F(2.71, 872.00)= 9.95$, $p <.001$ (ver Cuadro 62).

Cuadro 62. Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER, lenguaje grado 5o. y ANOVA Medidas Repetidas (F)

	Año	M	DT	F	p
Promedio de lenguaje	2009	257.95	26.29	9.95	<.001
	2012	249.94	28.18		
	2013	253.82	24.62		
	2014	252.06	24.67		

Un análisis detallado de dichas diferencias (ver Cuadro 63) nos indica que no se cumpliría con un aumento esperado y por el contrario, la media para el año 2014 es más baja en el año 2009 en que aún no se había implementado el programa; además aunque en el 2013 se encuentra un aumento significativo respecto al año inmediatamente anterior, este decrece para el año 2014.

Cuadro 63. Diferencia de medias en los resultados de pruebas SABER de cada año en el área de lenguaje para grado 5°

Promedio Lenguaje (I)	Promedio Lenguaje (J)	Diferencia de medias	Error típico	Sig
2009	2012	8.009*	.1756	<.001
	2013	4.130	.1570	.054
	2014	5.888*	.1656	.003
2012	2013	-3.879*	.1381	.032
	2014	-2.121	.1498	.947
2013	2014	1.758	.1213	.889

Nota: * $p <.050$

Para el área de matemáticas ($n=321$) vemos que los promedios son muy similares en los diferentes años, para 2009 el promedio fue de $M=250.31$, $DT=23.96$; para el 2012 tenemos una media de $M=244.05$, $DT= 31.45$; en el 2013 la media subió ligeramente a $M =250.14$, $DT=25.76$ y finalmente, en el 2014 los valores fueron de $M=251.51$, $DT= 30.87$. Esta ligera variación que muestra el mejor promedio para el año 2014, puede llevarnos a pensar que el programa está logrando algún nivel de influencia positiva en esta área.

Un análisis de medidas repetidas nos lleva a confirmar que las diferencias estadísticamente significativas se hacen presentes en los diferentes momentos de evaluación. En efecto, el test arroja los siguientes resultados, $F(2.77, 886.67) = 8.44$, $p < .001$ (ver Cuadro 64).

Cuadro 64. Medias (*M*) y desviaciones típicas (*DT*) de los diferentes años de aplicación de las pruebas SABER matemáticas grado 5o y Medidas Repetidas (*F*)

	Año	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Promedio de matemáticas	2009	250.31	23.96	8.44	<.001
	2012	244.05	31.45		
	2013	250.14	25.76		
	2014	251.51	30.87		

De acuerdo con la revisión de las respectivas diferencias en las medias (ver Cuadro 65), encontramos que se revela un descenso significativo en el 2012 en comparación con el año anterior, pero luego un aumento significativo en los años 2013 y 2014, lo cual podría, con las debidas reservas, mostrar una influencia positiva del programa

Cuadro 65. Diferencias en los promedios del área de matemáticas para grado 5o en los diferentes años de medición

Promedio matemáticas (I)	Promedio matemáticas (J)	Diferencia de medias	Error típico	<i>p</i>
2009	2012	6.265*	1.652	<.001
	2013	0.171	1.384	1.000
	2014	-1.196	1.711	1.000
2012	2013	-6.093*	1.563	.001
	2014	-7.461*	1.909	.001
2013	2014	-1.368	.1543	1.000

Nota: * $p < .050$

Con todos estos resultados, resulta interesante revisar el comportamiento del grado tercero frente al grado quinto, en el primero se evidencia un aumento significativo en el área de lenguaje, mientras que el área de matemáticas se mantiene en promedios similares sin diferencias significativas, tendencia diferente a la observada para el grado quinto en el que hay un descenso en lenguaje entre el año 2009 y el 2014; no obstante, en matemáticas se evidencia un aumento entre este último año de medición y el año 2009.

Por otro lado, vemos que estos resultados, que dan cuenta del promedio general obtenido en las pruebas, van al encuentro de aquellos que inicialmente presentamos sobre el porcentaje de

estudiantes que logró pasar de niveles bajos a niveles más altos. Efectivamente, encontramos que se ratifica en ambos que en grado tercero el área con mejores resultados fue lenguaje, mientras que lo propio acontece con matemáticas en grado quinto. Además las mejoras más sustanciales están en grado tercero.

7.3. Resultados logrados en relación con los desempeños en pruebas internacionales

Como se indicó en Capítulo 5, los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas internacionales no resultan muy alentadores. Específicamente en el SERCE, aplicado en el año 2006, se encontró un importante porcentaje de estudiantes (49%) que no alcanza el nivel II de desempeño en matemáticas y lo propio acontece con los estudiantes de lenguaje (28%). Con este punto de referencia analizamos los resultados alcanzados por los estudiantes en la más reciente aplicación de la prueba (año 2013) que corresponde al Tercer Estudio Regional Comparativo Explicativo (TERCE), para tener una mirada general que obviamente no podrá ser explicada solo a la luz del PTA, por los múltiples factores que impactaron la educación en el transcurso de estos años.

En términos generales y de acuerdo con una comparación efectuada entre el SERCE (2009) y el TERCE (2013), se encontró que la mayoría de los países participantes mejoraron significativamente, solo cuatro países mostraron una disminución significativa en sus promedios (OREALC-UNESCO, 2014), lo que indica que a nivel regional hay algunos avances en relación con la calidad. Para el caso específico de Colombia, en el área de lenguaje (grado tercero) el estudio indica que sin bien se registra una disminución del porcentaje de estudiantes que, en el área de lenguaje, no alcanza el nivel II (21%), los resultados no son estadísticamente significativos. En el área de matemáticas, la cifra de estudiantes en niveles por debajo del II (47%), se mantiene cercana a la del SERCE, aunque la diferencia en el aumento del puntaje resulta estadísticamente significativa (OREALC-UNESCO, 2014).

A la luz de este panorama, que como ya afirmamos no puede ser atribuible únicamente a la aplicación del programa, dadas las condiciones particulares de este y su tiempo de aplicación, es posible afirmar que no se ha logrado un cambio sustancial en materia educativa en el ámbito colombiano, pero hay un trabajo sistemático en función de la mejora, por lo que se espera que a un mediado plazo, el programa y otras reformas educativas contribuyan a que el país logre mejores niveles de desempeño en estas pruebas internacionales.

7.4. Resultados cualitativos sobre otros aspectos asociados al aprendizaje

Tal como lo hemos señalado desde el inicio de esta investigación, uno de los referentes para la evaluación de la eficacia de un programa es la evaluación de los resultados obtenidos a la luz de los objetivos propuestos, y en este caso la apuesta cuantitativa del programa era explícita. No obstante, dada nuestra comprensión multidimensional de la calidad y las grandes intenciones del programa, no podemos restringir esta valoración a una medida concreta, por lo que además de recoger, mediante las entrevistas y el cuestionario (presentadas en el Capítulo 6), algunas impresiones de los actores sobre los logros alcanzados en diferentes áreas (formación docente, formación de directivos, conformación de comunidades de aprendizaje, etc.) reservamos aquí un espacio para presentar otros resultados cualitativos que permiten ampliar la imagen del impacto del programa.

El programa ha dado origen a diferentes espacios de socialización del conocimiento gestados desde el trabajo desarrollado al interior de las diferentes comunidades de aprendizaje. Prueba de ello ha sido uno de los más grandes eventos realizado en el país para compartir las experiencias didácticas entre profesores de todas las regiones, denominado Feria del Conocimiento, llevado a cabo entre el 27 y 29 de septiembre del año 2013. Cabe anotar que además de los actores propios del programa (formadores, tutores, profesores), a esta feria fueron convocados los rectores de los establecimientos educativos focalizados, padres de familia, Secretarios de Educación y equipos de calidad de las Secretarías de Educación, universidades, fundaciones y aliados estratégicos del programa.

Esta feria además de ser una oportunidad de sistematización de experiencias de los diferentes actores permitió recoger testimonios mediante entrevistas y grupos focales, que dan cuenta de avances en múltiples aspectos, por ejemplo en lo que a conformación de comunidades de aprendizaje corresponde:

Siendo la comunidad de aprendizaje una de las estrategias fundamentales del PTA, es destacable ver cómo ésta ha sido uno de los aspectos del Programa más valorado por los participantes de la Feria, identificándola como un componente para el mejoramiento profesional, personal e institucional, debido principalmente al intercambio de saberes y la reflexión pedagógica que implica. (MEN, 2013f, p. 45)

Justamente en el marco de estas comunidades de aprendizaje que promueven un constante cuestionamiento, otro de los elementos que se destaca como resultado de esta experiencia está asociado a la promoción de la reflexión en todos los roles que conforman la cadena:

El avance que se ha alcanzado entre los actores del PTA en cuanto a los procesos de reflexión pedagógica constituye un logro para el programa, ya que el mirar la práctica con una visión crítica y generar nuevas preguntas frente a ésta y frente al rol de cada actor es un paso que conduce a generar acciones de transformación en las prácticas pedagógicas. (MEN, 2013f, p. 52)

La entrega de recursos educativos por su parte, también es un aspecto que se destaca, lo que concuerda con las respuestas presentadas en las entrevistas y los cuestionarios en las que se los actores valoran la entrega de los libros de texto, aunque como contraparte se denuncia la insuficiencia de ellos para todos. En cualquier caso, esta entrega de recursos está asociada además al factor de equidad por cuanto: “como el programa mismo, la presencia de estos en muchos EEs, constituyen una verdadera novedad, teniendo en cuenta que por sus condiciones económicas y de ubicación algunos EEs no han podido acceder antes a esta diversidad de recursos” (MEN, 2013f, p. 74).

A este evento de orden nacional, le siguieron otros de nivel regional con el ánimo de compartir experiencias inspiradoras, entendidas como

Aquellos procesos que resultan valiosos y pertinentes para sus protagonistas y que han logrado impactar de manera significativa en las prácticas de aula o de gestión, de una o de un conjunto de instituciones escolares, y que por lo tanto pueden ser referentes o modelos importantes para el desarrollo de prácticas de aula e instituciones transformadoras. (MEN, 2014, p. 9)

Sin el ánimo de acotar todas las experiencias registradas en estos espacios de socialización, a continuación presentamos una síntesis (Cuadro 66) que recoge, a manera de muestra, algunos de estos casos (MEN, 2014c)⁴¹ y da cuenta de sus principales logros.

⁴¹ Los casos aquí presentados corresponden a las experiencias seleccionadas como aquellas que han tenido mayores avances y por tanto, sus logros se convierten en referente para el país. Todas ellas aparecen descritas de forma completa en: Ministerio de Educación Nacional (2014c). Socialización de experiencias inspiradoras. En: http://www.todosaaprender.edu.co/articles - 344951_descargable.pdf

Cuadro 66. Síntesis de experiencias inspiradoras desarrolladas en el marco del PTA

Zona	Nombre de la experiencia	Principales logros alcanzados
1	Me cuentan, cuento y creo historia de mi región	Prácticas educativas que reconocen la cultura propia Investigación sobre el entorno y participación de padres de familia
	Te cuento, me cuentas	Fortalecer las competencias lectoras y el liderazgo entre los miembros de la comunidad educativa.
	Los proyectos pedagógicos de aula como alternativa para la reflexión y el mejoramiento de las prácticas de aula de docentes y dificultades académicas del Centro Educativo Mata de Caña	Ofrecer herramientas pedagógicas y didácticas para el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos de aula que integran el uso eficaz de los materiales del PTA
	Vinculación de los estudiantes del ciclo complementario de formación docente de la Escuela Normal Superior Lacides Iriarte de Sahagún en el Programa Todos a Aprender	Conformación de comunidades de aprendizaje de docentes en ejercicio y en formación Procesos de registro, investigación y análisis de las propias prácticas de aula
2	La alegría de leer	Fortalecer el hábito y la pasión por la lectura y la escritura.
	La lectura y la escritura, una puesta en escena del imaginario colectivo en la comunidad de Santafé de Icoatea	Desarrollo de competencias en lectoescritura a partir del reconocimiento de la tradición oral de la comunidad Fortalecimiento de las tradiciones ancestrales Vinculación de los padres de familia
	Hacia la excelencia académica con buenas prácticas lectoras	Implementación de propuestas pedagógicas para mejorar los procesos de lectura Avances significativos en las pruebas SABER 2013
	Explorando la naturaleza, desarrollamos competencias	Generación de prácticas de aula innovadoras Planeación y ejecución de proyectos de aula y proyectos transversales
	El entorno como recurso didáctico para el aprendizaje de la lectura y la escritura	Mejoramiento en las prácticas comunicativas de los estudiantes Consolidación de una cultura lectora y escritora en la escuela
	Hacia la excelencia académica con buenas prácticas lectoras	Implementación de propuestas pedagógicas para mejorar los procesos de lectura Avances significativos en las pruebas SABER 2013
	Leer para comprender y todos a aprender de las matemáticas	Favorecer la lectura de textos y contextos matemáticos y el desarrollo de pensamiento matemático en los estudiantes
3	Si salgo observando, me divierto aprendiendo, con otros hablando... yo llego creando.	Desarrollo de competencias en producción textual, lectura comprensiva y solución de problemas matemáticos Disminución de niveles de ansiedad y agresividad en los niños Participación de los padres de familia
	Mi amiga lectura como propósito de aprendizaje, diversión y autoformación	Diseño de estrategias curriculares para favorecer el desarrollo de competencias lectoras.
	La huerta produce	Desarrollo de competencias en lectura y escritura
	Todos a leer, contigo leo, a tu lado aprendo	Diseño de una propuesta transversal que involucra a toda la comunidad educativa Generación de experiencias didácticas para trascender un aprendizaje de la lectura centrado en la decodificación

5	Relatos de nuestros sabedores	Articulación con el programa “territorios narrados” del PNLE Diseño de material educativo en lengua nativa (sikuani)
	Secuencias con propósito	Fortalecimiento de la lectoescritura en los niños, a partir de lo que es habitual y cotidiano para ellos.
	El aprendizaje significativa a través de las agropecuarias	Transformación de las prácticas de aula Cualificación de los niveles de comprensión lectora y producción de textos escritos
	Festival de cometas	Fortalecimiento de las competencias matemáticas referidas al pensamiento espacial y los sistemas geométricos a través de la creatividad.
	Calendario ambiental: una alternativa de integración curricular	Motivación y concientización de la comunidad educativa sobre sus responsabilidades acerca del cuidado y la protección del medio ambiente.

De esta pequeña muestra, podemos afirmar que se trata de iniciativas que recorren diferentes líneas de acción del PTA como las prácticas innovadoras en las dos áreas, aunque se registra un mayor número en el área de lenguaje; además dan cuenta de un proceso de transferencia del conocimiento y de la conformación de comunidades de aprendizaje. Igualmente, involucran otros agentes de la comunidad como los padres de familia y aún los docentes en formación lo que es un gran avance en materia de articulación con el desarrollo profesional docente en sus diferentes etapas y finalmente, se destaca que algunas atienden a las características específicas de la comunidad, como es el caso de las comunidades indígenas.

7.5. Discusión de resultados: Evaluación del producto

Comenzamos por recordar que para el análisis de estos resultados, especialmente, cuantitativos, surgen varias limitantes y por tanto, partimos del reconocimiento de los alcances de esta información. En primer lugar, los datos que tenemos para la comparación de los resultados corresponden a las escuelas y no a los estudiantes específicamente, por lo que el grupo cambia de un año para otro. En segundo lugar, difícilmente podemos atribuir las alteraciones en los resultados exclusivamente al programa, por cuanto las condiciones de las instituciones pudieron ser alteradas en estos diferentes años de medición; estas podrían eventualmente estar asociadas a la integración de nuevos programas de fortalecimiento institucional o proyectos específicos de desarrollo profesional docente o incluso programas implementados desde la gobernación local, es decir las Secretarías de Educación.

Con estas limitaciones asumidas, podemos avanzar en determinar el alcance de los objetivos previstos por el programa y su posible contribución a la calidad, desde este referente

específico del aprendizaje de los estudiantes medido en las pruebas nacionales e internacionales. Recordamos además que estos son referentes básicos pero no únicos. En otras palabras, estos resultados deben verse en el contexto más amplio de evaluación que hemos venido sustentando y que no implica despreciar las mediciones sino comprenderlas desde su contexto (Aguerrondo, 1993). De hecho, a pesar de ser mediciones distintas, encontramos algunos puntos de encuentro que permiten una mejor explicación.

En este sentido, podemos señalar que aunque se ha logrado una pequeña mejora en los resultados de las pruebas nacionales, la evidencia muestra que muy pocas instituciones, 2.7% de instituciones para lenguaje grado quinto y 5.5% para matemáticas del mismo grado, alcanzaron la meta prevista, con lo que la eficacia del programa puede no estar del todo garantizada, o el mérito en palabras de Davok (2007), si solo atendemos a su propósito cuantitativo, es decir si nos orientamos por una comprensión de eficacia escolar (WB, 2011). Esto se corrobora con las afirmaciones hechas por la gerencia del programa, presentadas en el capítulo anterior, al revelar que “en pruebas SABER no se ha movido la aguja” (GER).

Igualmente, en función de la equidad, podríamos pensar que no está del todo atendida por cuanto la desigualdad en los resultados obtenidos por unos, frente a los alcanzados por otros sigue siendo amplia y como ya se ha referido la equidad no solamente debe estar garantizada desde la posibilidad de ingreso, sino además desde las condiciones de logro y suceso académico, de manera que lo esperado es que los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles OREALC-UNESCO (2007).

En este mismo sentido, y asociado a la necesidad de un reparto equitativo, parece que este no se logró garantizar en todas las zonas en las que se implementó el programa, por cuestiones inherentes a la especificidad de las regiones y las dificultades del Ministerio para garantizar los mismos recursos y tiempos a todas ellas. La zona 4 ha mostrado los resultados más débiles, y justamente esto se refuerza con los resultados cualitativos, dado que al parecer no se tiene registro de las experiencias significativas allí desarrolladas. Esto podría indicar que esta región requiere una intervención específica que posibilite el desarrollo paralelo al de las otras zonas; recordamos aquí el principio básico de Pawson y Tilley (1997) según el cual un programa está determinado entre muchas otras cosas por su lugar y su futuro.

No obstante, una mirada más amplia nos indica que muchas instituciones lograron mejorar al reducir el número de estudiantes ubicados en los niveles más bajos de desempeño, esto es claramente visible especialmente en grado tercero y en el área de matemáticas grado quinto;

lo que no pareció resultar del mismo modo en lenguaje, en el que fueron más las instituciones que aumentaron el porcentaje de estudiantes en estos niveles bajos.

Esta disparidad en las dos áreas se convierte en un foco de atención por cuanto las diferentes investigaciones coinciden en afirmar que los contenidos educativos son un factor clave de la calidad, específicamente en lo que corresponde al desarrollo de destrezas básicas asociadas a la alfabetización y la aritmética elemental (UNESCO, 2004; UNICEF, 2010). En cualquier caso, este mismo argumento y las correlaciones halladas entre las dos áreas sustentan la acertada decisión del programa de trabajar en ambos sentidos para fortalecer aprendizajes posteriores, lo que se esperaría es lograr un avance equitativo en las dos áreas.

Con todo, estos resultados de evaluaciones censales internas deberán verse complementados con evaluaciones de aula (Ruiz, 2008); aunque no tenemos acceso a ellas, con seguridad estas podrán arrojar más luces sobre los resultados del programa, de ahí la necesidad de desarrollar otras investigaciones que puedan dar cuenta de casos específicos de éxito desde una mirada instucional, más que regional o nacional.

Por otro lado, en las pruebas internacionales hay una pequeña tendencia a la mejora aunque resulta más notoria para el área de lenguaje que para matemáticas, posiblemente esta tendencia nacional aún no se ha visto reflejada en estas pruebas externas, por lo que se espera que más adelante las mejoras sean aún más notorias.

De otra parte, las experiencias cualitativas aportan información mucho más positiva para la eficacia del programa. En efecto, se evidencia que hay procesos de reflexión y de innovación de la práctica docente, de manera que los procesos de formación han logrado llegar hasta la transferencia en los espacios reales de aprendizaje, es decir las salas de aula en las que se generan los ambientes de transformación, así las cosas aunque parece que los resultados cuantitativos no son muy alentadores, posiblemente todos estos logros cualitativos posibiliten impactos a mediano y largo plazo.

Igualmente estas experiencias significativas pueden ser el germen para replantear o diseñar procesos de formación docente que respondan a necesidades específicas sentidas por este grupo en su proceso de desarrollo profesional continuo; de hecho ya un buen comienzo es la vinculación de los profesores en formación, que ha sido la base para uno de los casos incluidos en la síntesis de experiencias.

Además cabe destacar que estos aspectos analizados tanto desde lo cuantitativo como desde lo cualitativo van en una vía muy similar a la de los resultados reportados en el análisis de las

entrevistas y los cuestionarios hechos a los actores del PTA, en las que si bien se reconocen algunas debilidades en función de los aprendizajes de los estudiantes y especialmente, los resultados de las pruebas, también se destacan los múltiples aspectos de orden cualitativo y que constituyen factores básicos para garantizar aprendizajes. Además estos aspectos que son ampliamente asumidos como garantes de calidad educativa: formación docente, reflexión permanente, reconocimiento del contexto entre otros (Marchesi, 2010; Mckinsey 2007; UNESCO, 2004; UNICEF, 2010).

7.6. Limitaciones del estudio

Un proceso de evaluación implica siempre un ejercicio de planificación flexible que pueda adecuarse a las dinámicas propias del objeto de evaluación y a las características de este. No obstante, en el transcurso del proceso en muchos casos surgen situaciones que escapan al manejo del evaluador pero que debe sobrepasar tratando de garantizar el menor impacto en la calidad del proceso.

Así, esta evaluación debió sortear algunas dificultades asociadas especialmente a la complejidad y extensión del evaluando. Una de las principales limitaciones del estudio está asociada al reducido número de respuestas obtenidas en los cuestionarios en relación con la población total. Para tener una perspectiva más amplia esperábamos tener una mayor tasa de respuesta; no obstante, eran ya reconocidas las limitaciones que impone un cuestionario online, además de la dificultad para garantizar que este llegara a todas las regiones apartadas del país en las que difícilmente se encuentra acceso a internet, de ahí que los resultados dan cuenta de la contribución de los participantes en el estudio y no propiamente de una muestra representativa.

Otro de los factores a destacar tiene que ver con las decisiones tomadas en relación con los elementos que hacen parte del proceso de evaluación, en este sentido dada la complejidad del programa, los múltiples documentos generados al interior de él, la gran cantidad de actores envueltos y la extensión geográfica cubierta, nos vimos obligados a delimitar la investigación; de forma tal que algunos documentos y aspectos asociados al programa que podrían brindar un aporte significativo no tuvieron la participación deseada, nos referimos por ejemplo a la falta de voces de actores clave como los directores de las instituciones educativas focalizadas,

representantes de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales, padres de familia y finalmente, los mismos estudiantes.

Las dinámicas propias del Ministerio de Educación y la esencia misma del programa, implicaban alteraciones con una alta frecuencia, por lo que en algunos casos a pesar de este proyecto ser flexible e intentar adaptarse a los constantes cambios que surgían en él, a veces los procesos ya estaban desarrollados y no posibilitaban un ajuste adicional. Dentro de los procesos que logramos incluir en el programa esta por ejemplo la entrevista con las coordinadoras regionales, una figura creada un año después de iniciado el programa; no obstante, dentro de lo que no logramos incluir fue las diferentes voces de los diversos gerentes que a la fecha han pasado por el programa.

De hecho, estos constantes cambios impactaron la comunicación establecida entre el evaluador y el equipo del Ministerio de Educación, por cuanto una vez establecidas las autorizaciones y vías para acceder a la información, el cambio de profesionales encargados de esta labor, hacía que la continuidad de la comunicación, en ocasiones se perdiera.

Otro de los aspectos a resaltar y que dificultó algunos procesos fue la falta de proximidad directa con el programa al estar fuera del país. Probablemente, el establecimiento de un contacto más cercano con la realidad en que estaba transcurriendo el programa y las dinámicas propias de este brindaría una perspectiva más ajustada; no obstante, se mantuvo comunicación especialmente con el equipo de formadores para estar al tanto de los procesos y las posibles modificaciones. Justificamos en este sentido, retomando las palabras de Stake (2006, p. 153): “La evaluación comprensiva es el estudio empírico de la actividad humana. Cuando los evaluadores o evaluadoras no están ahí, viendo la actividad por sí mismos, tienen que preguntar a quienes sí la vieron”.

CAPÍTULO 8.

EVALUACIÓN GLOBAL DEL PTA: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CAPÍTULO 8. EVALUACIÓN GLOBAL DEL PTA: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Fieles tanto a los objetivos de nuestro proceso de evaluación como a las apuestas teóricas y metodológicas asumidas, en este capítulo presentamos una evaluación global, que en el modelo multinivel corresponde a la fase de “overall interpretation”, en la que los hallazgos de cada etapa confluyen para contribuir en la comprensión del programa desde su contexto particular, su diseño, sus procesos y sus productos; a la luz de los criterios que permiten evaluar su calidad como programa de transformación en el marco de la política educativa nacional.

Además, con la intención de garantizar algún grado de utilidad de los resultados obtenidos, lo que en última instancia se convierte justamente en la finalidad del proceso de evaluación (Patton, 1996; Pérez Juste, 2014; Stake, 2006, Stufflebeam & Shinkfield, 1993), acompañamos esta interpretación con algunas recomendaciones que van desde la revisión de la estructura y las dinámicas internas del programa hasta su interacción con el contexto y su impacto en la calidad educativa del país. Es decir, señalamos orientaciones en relación con su coherencia tanto interna como externa, atendiendo a la evaluación como un proceso contextualizado e históricamente situado (Patton, 1996).

En lo que a la valoración del PTA corresponde, encontramos que tanto la revisión documental como los resultados de los instrumentos aplicados, sustentan una evaluación general positiva del programa y un buen grado de aceptación entre los miembros de la comunidad educativa y la sociedad en general. No obstante, hay asuntos asociados a las diferentes fases y criterios que merecen la pena ser destacados, bien sea por los alcances logrados o por las oportunidades de mejora que pueden tener con miras a la cualificación del programa.

Un primer aspecto que se asocia a la concepción del programa, en su función social, y la selección de las instituciones beneficiarias nos permite afirmar que al poner el foco en aquellas instituciones cuyos estudiantes presentan bajos desempeños, y que además se encuentran esencialmente en zonas rurales, se ha logrado responder a la exigencia de *equidad*, en la medida en que se promueve un proceso de transformación desde las implicaciones que tiene la educación como un proceso de responsabilidad social (Martínez, 2014).

Además, esta preocupación por atender a los sectores con mayores dificultades socio-económicas mediante la provisión de recursos pedagógicos como los libros de texto para estudiantes y docentes, así como a través de la formación docente *in situ*, puede ser vista como una contribución para posibilitar igualdad de oportunidades a los alumnos de sectores menos favorecidos; lo que también está asociado con la calidad de la educación como un asunto de derecho fundamental y de justicia (Seibold, 2000).

Justamente, esta reflexión inicial se asocia a nuestro primer objetivo de investigación, de modo que en relación con la *pertinencia* y *relevancia* del PTA según las necesidades y problemáticas del *contexto*, podríamos afirmar que el programa resulta pertinente en cuanto responde a una carencia real sentida en el escenario nacional, e incluso internacional, y prioriza aspectos, instituciones y beneficiarios que realmente requieren una intervención inmediata. Además, la intención de cualificar las prácticas de los docentes y por ende el aprendizaje de los estudiantes revela el sentido práctico del programa y por tanto, lo dotan de relevancia para la comunidad en la que se implementa.

Si bien es cierto que el programa sale bien librado en el plano nacional y latinoamericano, parece que no ocurre lo mismo si nos detenemos en un plano más concreto o regional, es decir en las zonas en que fue implementado. En este punto coinciden tanto los resultados del análisis documental (efectuado en el Capítulo 5) como la percepción de los participantes (presentada en el Capítulo 6) al considerar que si bien hay un *conocimiento de las necesidades de los beneficiarios y las instituciones educativas*, dicho reconocimiento no resulta suficiente en función de especificidades que pueden estar determinadas por las condiciones de la región, la naturaleza y dinámicas propias de las instituciones, o las características particulares de profesores y estudiantes. De hecho, no se puede olvidar que los aprendizajes promovidos deben estar asociados con las características de los individuos y sus contextos de desarrollo (OREALC-UNESCO, 2007).

En efecto, según la evaluación del contexto, podemos afirmar que a pesar de que el PTA resulta pertinente en el contexto macro, hay asuntos en el plano micro que deben ser revisados. Por ejemplo, en cuanto a las características de los estudiantes, parece necesario atender a los diferentes ritmos y posibles dificultades en el aprendizaje; en relación con los profesores, se valora la iniciativa de fortalecer la formación pero también se pone de manifiesto la necesidad de ajustar los contenidos a las necesidades sentidas por los docentes; en lo que a instituciones educativas corresponde, se acentúa la necesidad de reconocer sus dinámicas específicas en lo relacionado con la implementación de diversos programas y la

articulación del PTA, así como la falta de recursos suficientes tanto en el componente pedagógico (libros de texto) como en el componente de condiciones básicas o infraestructura.

En lo que corresponde a las regiones, la principal preocupación parece ser la falta de reconocimiento de las necesidades propias de contextos urbanos frente a contextos rurales, igualmente también surge aquí un llamado para lograr una mayor articulación con los proyectos de etnoeducación, lo que implicaría una mayor inclusión y el reconocimiento y respeto por las condiciones y lenguas propias de estos grupos sociales que tienen una marcada presencia en algunas regiones del país. No podemos olvidar que tanto la pertinencia como la relevancia están marcadas por la posibilidad de dialogar con la experiencia de los sujetos y las comunidades, respetando la identidad, las tradiciones y la cultura (Camacho & S. Díaz, 2013).

Justamente, estas dificultades en relación con los contextos regionales y que de alguna forma los participantes ponen de manifiesto al sugerir en un porcentaje considerable que *hay elementos de orden regional que afectan de forma negativa el desarrollo del programa*, podrían estar asociados con la falta de *articulación del programa con las Secretarías de Educación*, de las cuales también los participantes señalan su *falta de compromiso*.

A juzgar por esta situación, consideramos que era necesaria la participación de algún equipo que representara a la administración local en el diseño del programa, tanto para proporcionar información relacionada con el contexto y sus necesidades básicas como para tener un papel más activo en la implementación del mismo y al hacerlo suyo, generar un mayor compromiso en su gestión. En este sentido, podríamos recuperar la reflexión que se propone en el relatório de la OCDE (2013), según la cual los actores locales están en una mejor posición para adaptar las políticas a las necesidades locales, de modo que las políticas de evaluación y en este caso, las del PTA: “will need to find the right balance between national consistency and local diversity” (p. 121).

Además, se afirma en este mismo informe que en algunos países las redes y los convenios son formas comunes de organización entre escuelas o entidades locales para tener una responsabilidad colectiva en la calidad de la evaluación y su mejora. La conformación de estas redes para el PTA podría traer grandes beneficios pues al involucrar a otros agentes podrían gestarse mecanismos de veeduría para hacer un seguimiento continuo del alcance de los objetivos del programa y generar estrategias que permitan adaptarlo a las necesidades regionales, contribuyendo de este modo a mejorar su pertinencia y relevancia.

Es claro que el programa debe tener unas orientaciones generales para garantizar la coherencia nacional; no obstante, también es notorio que la *adecuación* a las regiones resultaba esencial y esta no podía darse solo desde una apuesta *top-down*; porque así difícilmente se generaran los compromisos esperados. La misma gerencia del programa utiliza una figura metafórica muy precisa para referirse a la situación de llegada del programa a las Secretarías de Educación, que parece haber llegado *como un paracaídas* y, por consiguiente, resalta la necesidad de replantear esta situación como desafío para el programa:

Viene como todo un trabajo de consolidación del programa con las Secretarías, y como decirles: oiga, todo esto es lo que estamos poniendo y usted ¿qué está poniendo Secretaría?, o sea cómo usted apropia mucho más este programa y no simplemente le cayó en paracaídas y usted lo ve pasar, ahí van los libros del PTA, ahí van los tutores, ahí van los formadores, pero vincularlos mucho más también como a un nivel de veeduría de muchos de los procesos porque pues manejar como todos los trámites con los tutores, eso no es para nada sencillo. (GER)

Por otro lado, en lo que respecta a la *consistencia* y *coherencia* interna del programa en relación con su *diseño* podemos concluir que el programa logró coherencia en la articulación de los componentes y consistencia en la formulación de sus presupuestos fundamentales; de hecho, se destaca la intención de garantizar un programa que, de forma integral, asumiera la calidad como un complejo de múltiples factores; de ahí la conformación de una estructura en diferentes componentes que atendieran a estos variados aspectos.

Aún así, la plena articulación entre ellos y la *coherencia* lograda en la fase de diseño (como se evidencia en el Capítulo 5), parece no estar garantizada en la parte operativa puesto que un trabajo de esta naturaleza implica grandes responsabilidades por parte de quienes llegan a las instituciones educativas porque además de priorizar factores de orden pedagógico y de formación, los formadores y tutores debían dar cuenta de aspectos asociados a la gestión educativa y las condiciones básicas. Esta situación llevó a que, según los resultados expuestos en el Capítulo 6, tanto participantes como coordinadores reconocieran que el foco misional del programa, la formación de docentes, quedara relegado por la necesidad de atender a otros asuntos de orden más operativo.

Al respecto, es importante recordar que aunque la calidad comporta diversos aspectos y factores como quedó evidenciado en la revisión de literatura efectuada (Braslasvsky, 2006; Marchesi, 2010; MCKinsey & Company, 2007; OCDE, 2012; UNESCO, 2004; UNICEF, 2010), también es claro que no necesariamente un solo programa debe garantizarlos todos. En este sentido parece que el propósito del programa sobrepasó sus posibilidades reales, en

cuanto debía garantizar condiciones básicas dadas por el sistema educativo y no solo por el programa en sí mismo, lo que de alguna manera puso en riesgo su *consistencia*. Muchas tareas y responsabilidades fueron adheridas al programa, olvidando que el programa no es el sistema y por tanto, no debería tener la capacidad para dar respuesta a todas las necesidades en materia educativa, de ahí que la consistencia inicial plasmada en el diseño se fuera desdibujando por las condiciones operativas reales que exigían un tratamiento diferente.

De hecho tal pretensión de garantizar una llegada integral conllevó una sobrecarga de funciones en los participantes en la cadena de formación, de modo que la contribución de los diferentes componentes, aunque claramente planteada, desde indicadores más cuantitativos que cualitativos, no podía garantizar la satisfacción de todas las necesidades y expectativas de los usuarios. En este sentido, los objetivos de los componentes, aunque adecuados a las carencias y posibilidades de mejoramiento identificadas en las instituciones, pudieron ser muy ambiciosos en cuando a sus posibilidades reales de concreción en terreno, y especialmente los asociados al componente de condiciones básicas.

Otro de los aspectos que quedó claramente evidenciado, en relación con la coherencia en el diseño, fue el desfase en las diferentes etapas del programa en lo que también coincide la revisión documental (presentada en el Capítulo 5) con la percepción de los diferentes actores (expuesta en el Capítulo 6), ya que en el año 2011 en que se pretendía comenzar con el programa no se logró garantizar todos los recursos y condiciones para su inicio, lo que llevó a que el programa estuviera mediado por un proceso de construcción continuo en el que difícilmente todas las partes y los recursos estaban totalmente garantizadas, e incluso en el 2014 no se lograba que la estrategia funcionara a plenitud, es decir con todo el personal requerido (100 formadores y 3000 tutores) y todos los recursos (materiales didácticos, pruebas diagnósticas, etc.) puestos en marcha. Por tanto, se recomienda revisar las condiciones y requerimientos que implica el diseño de un programa, en relación con la sistematicidad que exige (Gobantes, 2000), lo que no implica falta de flexibilidad sino previsión y preparación.

Por último, en esta fase de diseño conviene referir otros aspectos más asociados a la *consistencia*, algunos entendidos como fortalezas y otros como oportunidades de mejora. En lo positivo se destaca el acierto del programa en relación con los criterios para la selección del personal, es decir de los actores responsables por su implementación, y el diseño de la estrategia de llegada (mediante la cadena de formación), tal vez el mayor logro, como quedó evidenciado en el Capítulo 5.

Como lo afirma Nóvoa (2009, p. 52): “No se producirá ningún cambio significativo si la comunidad de los formadores de profesores y la comunidad de profesores no se vuelven más permeables y entrelazadas”; en efecto, promover la formación y acompañamiento entre pares ha sido una de las mayores evidencias de que el programa tiene unos principios sólidos en relación con el trabajo en equipo y la conformación de comunidades de aprendizaje como promotoras de la transformación social.

Por otro lado, en los aspectos por mejorar, recogemos las debilidades en torno a factores básicos como las orientaciones pedagógicas que resultaron ser muy generales y poco operacionalizadas para llevar al terreno, la falta de un procedimiento más sistemático de seguimiento y evaluación interna, y finalmente la insuficiencia de recursos (asociados especialmente a los libros de texto) que siendo uno de los factores clave de la calidad educativa (Braslavsky, 2006; Gallego y Rodríguez, 2014; Marchesi, 2010; Seibold, 2000; UNESCO, 2004), no pudo ser garantizado en la proporción necesaria, tanto para estudiantes como para docentes, a juzgar por los comentarios de los actores (reportados en el Capítulo 6)

Sobre la evaluación de los procesos desarrollados durante la implementación del PTA, en función de su *eficiencia* (presentada en el capítulo 6), podemos señalar que a pesar de las dificultades surgidas en asuntos asociados a la realización de las actividades en el tiempo previsto (entrega de material educativo, aplicación de pruebas diagnósticas, entre otros); parece que las tareas propias de los diferentes roles de los actores se lograron en una alta proporción y condiciones básicas asociadas al recurso humano, tales como los comportamientos colaborativos, llevaron a que en realidad se constituyera una cultura que jalónara los procesos necesarios para la consecución de los objetivos. Con ello, el trabajo en torno a la cadena de formación y la conformación de comunidades de aprendizaje fue un buen recurso para lidiar con las innovaciones pedagógicas y organizacionales (Lima, 2002).

Otro de los aspectos asociados al recurso humano y cuya contribución fue importante en la eficiencia del programa fue la satisfacción profesional, de modo que el hecho de que los actores, especialmente tutores y profesores, evidenciaran valoraciones positivas de los diferentes factores relacionados con la profesión pudo ser una motivación para la ejecución de las actividades propias del programa y, de esta forma, potenciar su implementación. Esta asociación entre los aspectos de orden factual, es decir la verificación de actividades, y aquellos asociados al recurso humano como las culturas colaborativas y la satisfacción profesional, permitieron explicar la eficiencia del programa, como quedó evidenciado en el análisis de regresión presentado en el Capítulo 6.

Teniendo en cuenta la estrecha asociación entre estas variables, vale la pena rescatar algunos asuntos que, aunque valorados de forma positiva, pueden ser mejorados para garantizar una mayor satisfacción y por tanto eficiencia del programa; por ejemplo las condiciones laborales de los profesores. La literatura al respecto, corrobora que los profesores deben ser personas laboralmente satisfechas (Anaya & Suarez, 2007), y más aún si, como en este caso, tienen en sus manos la formación de los colegas y la transformación de sus propias prácticas.

En efecto, este asunto por ellos mencionado y que se relaciona con los incentivos por el importante papel que juegan en el programa, debería ser un aspecto a revisar porque dadas sus grandes responsabilidades, también deberían ser grandes los reconocimientos; aunque la recomendación es que estos incentivos no estén garantizados por el solo cumplimiento de tareas propias del rol, sino por el alcance de metas concretas, tanto cualitativas como cuantitativas, en sus instituciones y en consecuencia, en sus respectivas regiones.

De hecho, este asunto, como acertadamente lo encontramos en algunas intervenciones de los actores, debería estar ligado a políticas nacionales de evaluación docente. En cualquier caso, será un asunto de necesaria discusión con otros órganos internos dentro del Ministerio por cuanto una alteración de cualquier orden (salario, tiempo de formación o sistema de incentivos) conlleva costos importantes; aunque insistimos en que a la luz de los resultados encontrados, podría ser una buena inversión para garantizar la sostenibilidad de la calidad educativa.

Al respecto, y como una recomendación no solo para el programa sino en general para la formulación de políticas de calidad, es importante reconocer que éstas no pueden limitarse a la formación de los docentes, si bien este es uno de los factores fundamentales, es necesario identificar aspectos asociados a su satisfacción profesional, como por ejemplo sus condiciones laborales y su reconocimiento social. No podemos desconocer que cada vez el entorno social genera más demandas por las continuas reformas al sistema educativo, y las consecuencias de esta situación no solo afectan al profesor en su salud física y psicológica, sino que también tienen impacto en la organización, y en consecuencia repercuten en el alumno (Hermosa, 2006).

Como hemos visto hasta el momento, la opinión de los actores responsables del PTA, tanto desde el nivel administrativo (gerencia y coordinadores) como desde el nivel operativo (formadores, tutores y profesores) ha sido fundamental para comprender las diferentes fases del programa y los alcances y limitaciones de cada una de ellas; además su involucramiento y participación han contribuido a una valoración positiva de la eficiencia del programa, por

encima de otras dimensiones como la de pertinencia, adecuación y coherencia, o la sostenibilidad, con lo que se concluye que hay un mayor compromiso e interés en acciones asociadas a esta fase de implementación por cuanto pueden incidir en ella de forma directa, gracias a la cadena de formación diseñada como estrategia de llegada a las instituciones educativas.

En relación con nuestro último objetivo asociado a la evaluación de los resultados previstos y no previstos del programa, y que de alguna manera nos indican su *eficacia*, podríamos afirmar que, según lo reportado en el Capítulo 7, si bien no se logró que un alto porcentaje de instituciones educativas (de la muestra seleccionada) cumpliera la meta cuantitativa propuesta, sí se evidenció alguna mejora en los promedios de los estudiantes, especialmente en el área de matemáticas, para grado quinto.

En relación con los resultados de pruebas internacionales, específicamente las que se aplican en el contexto latinoamericano, aunque los avances son un poco tímidos, parece que hay algún grado de mejora y dado que el programa es aún muy reciente no se podrían evidenciar grandes transformaciones, que sí se podrían dar en posteriores aplicaciones de estas pruebas, es decir en un medio y largo plazo.

Finalmente, dada la correlación entre los resultados logrados en las áreas de lenguaje y matemáticas se logró confirmar que la apuesta del programa por trabajar en ambos sentidos resultó justificada, como también lo corroboran otros estudios (UNESCO, 2004; UNICEF, 2010); y además esta estrategia se encuentra acorde a las condiciones del contexto en donde generalmente el mismo profesor orienta ambas áreas que además son básicas para aprendizajes posteriores. No obstante, una vez garantizados los aprendizajes en estas áreas básicas será necesario focalizar otros factores que han sido contemplados en la política pública (MEN, 2011a.) y que contribuyen a una formación integral desde la misión de formar mejores seres humanos que convivan en paz.

Más allá de los resultados cuantitativos, conviene resaltar otros resultados probablemente no esperados o no lo suficientemente acentuados en el balance del programa y que contribuyen a la calidad educativa. Ellos fueron ampliamente señalados justamente por los participantes, según los resultados discutidos en el Capítulo 6; por ejemplo la formación de los docentes que como quedó registrado en los cuestionarios, recibió una valoración muy positiva; al igual que la conformación de culturas colaborativas y comunidades de aprendizaje que puedan garantizar ese proceso de desarrollo continuo. Además la tendencia hacia la reflexión y la innovación en las prácticas pueden ser la semilla para las grandes transformaciones y la

estrategia para responder al desafío ético y cultural (Moratalla, 2002), desde el que debe plantearse la discusión sobre la calidad educativa.

De hecho como lo reportan los actores hay un sinnúmero de experiencias significativas que si bien no son “cuantificables” pueden ser una muestra del impacto y en este ámbito educativo, consideramos que el solo hecho de generar procesos de reflexión en los docentes y disponibilidad para el cambio, ya se constituye en un gran avance. Esta percepción de la eficacia desde lo cualitativo, resulta complementaria de aquella reportada inicialmente y como lo indica Pérez Juste (2014, p. 251): “teniendo en cuenta la importancia de los fenómenos humanos, puede resultar de gran utilidad tanto para atajar optimismos y triunfalismos sin base como para contrarrestar actitudes negativas o derrotismos injustificados”.

Ciertamente, la emergencia de estas experiencias ha convocado a la creación de eventos de socialización para compartir esos múltiples avances que se han dado especialmente en la innovación de las prácticas de aula, como lo evidencia una pequeña muestra de los casos aquí recogidos, en los que se pone de manifiesto no solo el ejercicio de reflexión y reestructuración de la práctica por parte de los docentes sino además la transferencia que se ha logrado de los aprendizajes desarrollados en los procesos de formación y el grado de compromiso con su desarrollo profesional permanente.

La sugerencia en este sentido es aprovechar ese primer avance en la reflexión y participación comprometida de los docentes para impulsar, desde el mismo Ministerio o desde las Secretarías de Educación, estrategias de acompañamiento a estas comunidades con el ánimo de contribuir a su fortalecimiento y continuidad. Además se recomienda dar un mayor despliegue a la socialización de esas experiencias significativas, de modo que no se quede solamente a nivel interno del PTA, dentro de un sistema de registro, sino que sean compartidas con toda la comunidad educativa tanto en el ámbito nacional como internacional.

De otra parte, cabe resaltar que hemos focalizado aquí resultados asociados al componente pedagógico y de formación situada que son aquellos en los que se verifica un mayor avance, sin embargo del componente de gestión del programa se destaca, a juzgar por la percepción de los actores, que hay algunas mejoras en la gestión de los directivos, aunque falta mayor compromiso y respaldo a las actividades que se promueven en las instituciones. En este orden de ideas, el desafío será seguir fortaleciendo esta formación desde la concepción del rector como un líder pedagógico y no solamente administrativo (Braslavsky, 2006; Marchesi, 2010, OCDE, 2012; UNESCO, 2004).

Por otro lado, el componente de condiciones básicas es el que, al parecer, menor impacto ha tenido, dadas sus características específicas, de manera que los logros no son solo responsabilidad del programa sino de muchos otros factores externos a él. Este es uno de los aspectos menos valorado por los actores, lo cual sería de esperarse porque como lo anunciamos anteriormente, los objetivos del programa pudieron rebasar las posibilidades de atender las expectativas de los beneficiarios, ya que dentro de ellas una gran parte se asocia al tema de infraestructura y condiciones de acceso y permanencia a la institución.

En este sentido, aunque no como responsabilidad única del programa sino como misión del sistema educativo en su totalidad, sería importante responder a estas necesidades aprovechando la información de diagnóstico recogida por los tutores en las visitas a los establecimientos educativos, además porque este aspecto es base para la calidad (Marchesi, 2010) y para la continuidad del programa.

Otro de los factores cuya preocupación ha quedado evidenciada tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo efectuado, es el asunto de la sostenibilidad del programa que parece no estar plenamente garantizada ni desde estrategias internas institucionales ni desde la capacidad instalada en términos regionales, lo cual podría afectar el mantenimiento de los avances logrados. Como bien lo afirma Marchesi (2009, p.7): “las políticas que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes han de asumir compromisos a medio plazo y han de buscar los acuerdos políticos y sociales necesarios que aseguren su mantenimiento a lo largo del tiempo”.

La capacidad instalada gracias a la formación de los docentes, la motivación para la transformación, la apropiación y uso del material didáctico, y otros factores ha tenido grandes avances y está garantizada además desde estrategias de empoderamiento personal y profesional; no obstante, no se visualizan recursos o estrategias formales y explícitas para garantizar estrategias de continuidad.

Indiscutiblemente, tanto la voluntad política como los compromisos sociales son vitales para la sostenibilidad de los procesos, por lo que una posible vía de acceso a esta continuidad estaría determinada por las alianzas entre los estamentos nacionales (Ministerio de Educación), regionales (Secretarías de Educación) e institucionales (IEs), además de otros sectores como las universidades y las empresas que puedan contribuir en este compromiso nacional por la calidad. Partimos entonces del presupuesto de que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos y por eso resultan relevantes los consensos y la continuidad de los equipos (Vaillant, 2009).

En todo caso, dado que el programa ahora ha continuado en una fase llamada 2.0, habrá que hacer una evaluación rigurosa de esta nueva fase, además de identificar impactos en un mediano plazo, dado que por todos es conocido que los efectos en materia educativa difícilmente podrán ser medidos en tan corto tiempo. Será importante además que para posteriores evaluaciones puedan ser incluidos factores que puedan contribuir a ampliar la mirada del programa, por ejemplo la voz de las Secretarías de Educación y de forma más directa la percepción de quienes en últimas son los mayores beneficiarios, es decir los estudiantes, no solo desde sus niveles de aprendizaje medidos en pruebas censales, sino desde su percepción y sus experiencias en estos ambientes de desarrollo. Estas nuevas aproximaciones podrían darse desde el diseño de estudios de caso que posibiliten una mirada más detallada de lo que sucede al interior de las instituciones y de las regiones.

Este ejercicio de valoración permitió, desde la complementariedad de la mirada externa e interna, una comprensión más profunda del programa, con la cual se espera haber contribuido tanto en el ámbito teórico como metodológico y obviamente, en términos prácticos y sociales, lo que coincide con la propuesta de Rossi (2013) al concebir la evaluación como una investigación social aplicada. En primer lugar, en lo que se refiere a la teoría hemos sacado provecho de diferentes modelos de evaluación para la construcción de un diseño y un referencial para la evaluación de programas y de política educativa en el marco de la calidad (S. Díaz, Barreira & Pinheiro, 2015c, p. 1691).

La contribución metodológica por su parte es la articulación entre la evaluación y procedimientos propios de los métodos mixtos de investigación, permitiendo combinar la mirada interna con la externa; esta validez de la investigación y confiabilidad de los instrumentos se vio sustentada además por la posibilidad de correlacionar estos resultados y construir modelos para explicar cómo esos diversos predictores establecidos contribuyen de forma efectiva a la evaluación multifactorial del PTA, con lo cual se evidencia una vez más que la calidad es un asunto multidimensional.

En efecto, una valoración del impacto del programa, que solo determine su eficacia sería a todas luces insuficiente para dar cuenta de elementos tan relevantes que tienen una influencia directa en otros aspectos como la eficiencia de los procesos, la pertinencia en el contexto, la coherencia de su diseño y su posible sostenibilidad. Y esto aplica tanto para una mirada desde la accountability como para una mirada desde la mejoría. En efecto, la responsabilización debe darse no solo por los resultados sino también por los objetivos y procesos (Alkin, 1972)

y por otro lado, evaluar solo la eficacia no brindaría información adecuada y suficiente para tomar decisiones que permitan la cualificación (Pérez Juste, 2014).

Por tanto, para la evaluación de programas, además de garantizar una evaluación que envuelva estos diferentes factores, se hace evidente la necesidad de diseñar propuestas que incorporen además de la voz de los actores, así como condiciones asociadas al recurso humano que tiene en sus manos la misión de concretizar las apuestas educativas. Como lo afirma Scriven (1988), la multidimensionalidad es el elemento crucial de la evaluación.

En síntesis, los resultados alcanzados gracias a la articulación entre los presupuestos teóricos de la evaluación y las posibilidades metodológicas de los métodos mixtos nos permite proponer una nueva ventana a la evaluación de programas, que más allá de responder por factores de orden político, posibilite una evaluación real de naturaleza educativa, aplicada en contextos reales y con un uso práctico. Una evaluación de este tenor evidencia que es posible concretar y sacar provecho de la tridimensionalidad del árbol de evaluación propuesto por Alkin & Christie (2013), la posibilidad integradora de los modelos de evaluación (Pérez Juste, 2014; Scriven, 1988; Stufflebeam & Shinkfield, 1993; Stake, 1975, 2006; Tyler, 1986) y la multiplicidad de opciones y niveles que nos ofrecen los métodos mixtos de investigación (Creswell & Plano, 2007; Onwuegbuzie & Johnson, 2004; Tashakkori & Teddlie, 2003) para determinar la calidad de un programa o política que se inserta en el marco de la calidad, desde una visión multidimensional de ella.

Con esta conjugación de elementos hemos podido dar respuesta al desafío de evaluar un programa de la complejidad y la magnitud que reporta del PTA y por ello, esperamos que este proceso ofrezca luces para su permanente cualificación así como para diseñar sistemas de seguimiento interno y externo de otras iniciativas que busquen la equidad y la calidad educativa, que además no pueden verse reducidas a propuestas puntuales de periodos gubernamentales sino que deben ser una constante para garantizar niveles básicos de calidad para todos los estudiantes sin distinción y mucho más en un contexto de múltiples riquezas pero también de grandes desafíos. No podemos olvidar que “El aprendizaje de calidad no es solo esencial para satisfacer las necesidades básicas de la población, sino que también resulta indispensable para fomentar las condiciones que hacen posible la paz y el desarrollo sostenible en el mundo” (UNESCO, 2015, p. 2).

Igualmente, esperamos que esta investigación no solamente ofrezca contribuciones para la evaluación de programas, sino que además pueda ser un referente para la reflexión en torno a políticas de calidad que intervengan aspectos educativos tan importantes como la formación

docente, la satisfacción profesional, las culturas colaborativas, la gestión educativa y muy especialmente la articulación entre ellas, porque como lo mencionamos líneas atrás todas ellas tienen una estrecha relación, y posiblemente el eje integrador sea justamente la formación docente que debe llegar al aula. Con esto no nos referimos solamente a que los docentes puedan recibir formación en sus contextos de desempeño (*in situ*) sino además que logren hacer la transferencia de los aprendizajes para generar experiencias realmente transformadoras.

En resumen, se espera que la divulgación de estos resultados, que de hecho ya ha sido lograda mediante diferentes artículos compartidos con los actores del programa, tenga impactos no solo científicos sino además políticos, porque es claro que el compromiso ético se mantiene desde la formación recibida y la actividad investigativa, pero además desde la conciencia ciudadana comprometida con el cambio social desde un escenario tan potente como lo es la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidad de Minho.
- Aguerrondo, I., & Xifra, S. (2002). *La escuela del Futuro. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores: Buenos Aires.
- Aguerrondo, I., (1993). La calidad de la educación, ejes para su definición y evaluación. *OEA/Revista interamericana de desarrollo educativo*, 116 (37), 561-578
- Alkin, M. (1972). Accountability defined. Evaluation comment. *The journal of educational evaluation*, 3, 1-5
- Alkin, M & Christie, C. (2013). An Evaluation Theory Tree. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 11-57). California: Sage Publication.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*. (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Anaya, D. & Suárez, J. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E., & Kremer, M. (2002). Vouchers for private schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment. *The American Economic Review*, 92(5), 1535-1558.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Attanassio, O., & Gómez, L. (2004). *Evaluación del impacto del programa Familias en acción. Informe Final Línea de Base*. Unión temporal IFS - Econometría S.A. - SEI.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barreira, C. (2009). O contributo dos modelos de Kirkpatrick e de Stufflebeam para o desenvolvimento de uma estratégia avaliativa do processo formativo. In H. Ferreira, S. Bérnago, G. Santos y C. Lima (Eds.), *X Congresso da Sociedade Portuguesa de*

- Ciências da Educação - Investigar, Avaliar e Descentralizar-* (pp. 1-12). Bragança: Instituto Politécnico.
- Barrera, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media en Colombia: Diagnóstico y propuestas*. Serie Documentos de trabajo N°. 126. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Barrera, M. (2014). *La Educación Básica y media en Colombia: Retos en equidad y Calidad*. Informe Final. Bogotá: Fedesarrollo.
- Barrett, A., Duggan, R., Lowe, J., Nikel, J., & Ukpo, E. (2006). *The concept of Quality in Education: A review of the international literature on the concept of quality in education*. EdQual Working Paper N.º 3. Bristol: University of Bristol.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigación colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, 9 (1), 37-60.
- Boza, A., Méndez, J., Monescillo, M., & Toscano, M. (2010). *Educación, investigación y desarrollo social*. Madrid: Narcea, S.A.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(2e), 84-101.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Camacho, C., & Díaz, S. (2013). *Formación por competencias. Fundamentos y estrategias didácticas, evaluativas y curriculares*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Capucha, L. M. (2008). *Planeamento e avaliação de Projectos. Guião prático*. Lisboa: Direcção Gral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual, desafíos y encrucijadas. In A. Marchesi & M. Poggi (Coord.), *Presente y futuro de la Educación Iberoamericana*. (pp. 49-66). Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo y Fundación Carolina.
- Contraloría General de la República (2014). *Política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia*. Bogotá: Contraloría delegada para el sector social.
- Cook, T., & Reichardt, S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5ª ed). Madrid: Ediciones Morata.

- Cornejo, R., & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar, una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Corporación Magisterio & Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013, septiembre). Estructura programa PFARO. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de tutores. Bogotá
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planing, conducting and evaluation quantitative and qualitative research* (4ª ed). Boston: Pearson.
- Creswell, J., & Plano, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage publications, Inc.
- Davok, D. (2007). Qualidade em educação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(1), 505-513.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2012). Boletín de prensa. *Educación Formal Alumnos, Docentes y Establecimientos Educativos 2011*. Bogotá: Dirección de Mercadeo y Ediciones.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2011). *Plan Nacional de desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2012). *Guía para la evaluación de políticas públicas*. Bogotá: Editorial Kimpres
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por internet. *Revista Papers*, 97(1), 193-223.
- Díaz, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Díaz, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 289-317.
- Díaz, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Díaz, S., Barreira, C., & Pinheiro, M. (2015a). O conceito de qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES): Dimensões e discursos. *Congresso internacional do Ensino Superior Pos Bolonha, tempo de balanço, tempo de mudança*. Universidad de Coimbra (Portugal), 5 e 6 de Novembro.

- Díaz, S., Barreira, C., & Pinheiro, M. (2015b). Evaluación del programa Todos a Aprender: Resultados de la evaluación de contexto. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación. Vol. Extr. 10*, 55-59.
- Díaz, S., Barreira, C., & Pinheiro, M. (2015c). Avaliação Multifatorial do Programa de Transformação da Qualidade Educativa , Programa Todos a Aprender (PTA). In T. Estrela et al. (Org.), *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação. Atas do XXII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE.* (pp. 1680-1693). Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Dinham, S., Scott, C. & Stone, B. (2001). “I love teaching but...” International Patterns of Teacher discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(8), 1-18.
- Ediciones S.M & MEN, (2012). *Guía del docente matemáticas 4.* Proyecto Sé. Bogotá: Ediciones S. M.
- Esgaio, H. (2011). *Influência das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos docentes.* Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Estevão, C. (2012). *Políticas y valores en educación. Repensar a educação e a escola pública como um direito.* Famelição: Ediciones Humus.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation.* California: Sage Publications.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios ás teorías, práticas e políticas.* Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M. Esteban & A. Afonso (Orgs.), *Olhares e interfaces. Reflexões críticas sobre a avaliação* (pp. 15- 44). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(78), 11-34.
- Fernandes, S. (2010). *Aprendizagem baseada em projectos no contexto do ensino superior: avaliação de um dispositivo pedagógico no ensino de engenharia.* Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Instituto de Educação Universidad de Minho.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3th ed.).* London: Sage Publications.
- Figari, G. (1996) *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto editora.

- Figueredo, C. (2016). Educação doutoral, epistemologia pessoal e autonomia: uma metodologia mixta para a avaliação de competências. Dissertação de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Editora Olho d'Água.
- Gairín, J. (2002). Estrategias colaborativas para la mejora organizativa de la escuela rural. In M. Lorenzo y otros (Coord.). *Liderazgo educativo y escuela rural* (pp- 125-153). Granada: Grupo editorial universitario.
- Gallego, J., & Rodríguez, A. (2014). El reto de una Educación de Calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 39-54.
- Gamboa, L. (2012). Análisis de la evolución de la igualdad de oportunidades en educación media, en una perspectiva internacional. El Caso de Colombia. In *ICFES, Estudios sobre la Calidad de la Educación en Colombia*. Bogotá
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B., & Boschee, B. (2012) *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation* (3ª ed.) California: Sage Publicacion.
- Gobantes, J. (2000). Calidad y evaluación de programas: Usos y diseño de la evaluación. In T. González (Org.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico* (pp 83-125). Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa, un enfoque metodológico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Greene, J. (2013). The educative evaluator. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 97-105). California: Sage Publication.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage
- Guerra, I. (2014). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de Uso*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Portugal: McGraw Hill.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de “Burnout” en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Pedagogía*, 15, 81-89.

- Hernández, R., Murillo, F., & Martínez, C. (2013). Factores de Ineficacia Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hernandez, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2ª. ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Howe, K. (2012). Mixed Methods, Triangulation and Causal Explanation. *Journal of Mixed Methods Research*, 6 (2), 89-96.
- Howell, D. (2006). *Statistical methods for psychology* (6th ed.). USA: Thomson Wadsworth.
- Hoyos, G. (2007). Comunicación, educación y ciudadanía. *Borradores para una filosofía de la educación*, 13-85.
- Instituto para la Cooperación Internacional & Agencia de Cooperación Internacional del Japón (2005). La historia del desarrollo de la educación en Japón. Tokio: JICA
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2010). *Resultados Nacionales. Saber 5º. y 9º*. Bogotá: Autor.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2011). *Informe técnico pruebas Saber 5º. y 9º*. Bogotá: Autor
- Instituto para a Qualidade na Formação (2006). *Guia para a avaliação da formação*. Lisboa: IQF.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards*. Newbury Park: C. A. Sage.
- Jurado, F. (2010). Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. *Colección Cuadernos del seminario en educación*, 15. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Krippendorff, K. (1990). *Content Analysis. An Introduction to its methodology* (8.ª ed.). California: Sage Publication, Inc.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey: Brooks/Cole.
- Lichtman, M. (2009). *Qualitative research in education. A user's guide*. California: Sage Publication.
- Lima, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola*. Fundação Manuel Leão: Vila Nova de Gaia.
- Lima, J.A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.

- Lima, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. Alves & J. De Ketele (Orgs.). *Do Currículo á avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 71-82). Porto: Porto Editora
- Locke, E. A. (1969). What is Job Satisfaction? *OB and Human Performance*, 4, 309-336.
- Magalhães, M. (2014). Desenho de questionários e análise dos dados, alguns contributos. In L. Lima & J. Palhares (Orgs), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 133-164). Famalicão: Edições Humus.
- Marcelo, C. (1998). Calidad y eficiencia de los profesores. In OEI, *Una educación con calidad y equidad* (pp.429-458). Madrid: FotoJAE, S.A.
- Marchesi, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo. In A. Marchesi & M. Poggi (Coords.), *Presente y futuro de la Educación Iberoamericana* (pp. 251-268). Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo y Fundación Carolina.
- Marchesi, A. (2009). Preámbulo. In C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Fundación Santillana (pp. 7-9). Disponible en: http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2.
- Martín, E. (2010). ¿En qué medida la evaluación está contribuyendo a la mejora de la calidad de la educación? In A. Marchesi & M. Poggi (Coords.), *Presente y futuro de la Educación Iberoamericana* (pp. 91-111). Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo y Fundación Carolina.
- Martínez, F. (2014). Alternativas para evaluar la calidad social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(2), 1-14.
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. In UNESCO y LLECE (Ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp.13-34). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Referencias Bibliográficas

- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Plan Sectorial 2006-2010: Revolución Educativa*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2010a). *Revolución educativa 2002 - 2010. Acciones y lecciones*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos. S.A.
- Ministerio de Educación Nacional (2010b). *Serie Escuela Nueva. Guía del docente*. Bogotá: Amado Impresores. S.A.S.
- Ministerio de Educación Nacional (2011a). *Plan Sectorial 2011 - 2014: Educación de Calidad, el camino a la prosperidad*. Documento 9. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2011b). *Guía para los actores involucrados en el programa*. Documento de trabajo no publicado.
- Ministerio de Educación Nacional (2011c). *Cartilla, brújula, Programa de Competencias ciudadanas*. Bogotá: Amado Impresores. S.A.S
- Ministerio de Educación Nacional (2011d). *Serie Nivelemos. Guía del docente*. Bogotá: Amado Impresores. S.A.S.
- Ministerio de Educación Nacional (2012a, febrero). *Presentación referentes de calidad, materiales y evaluación*. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de formadores. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2012b, febrero). *Presentación Programa de transformación de la calidad educativa*. Componente de formación de educadores. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de formadores. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2012c, febrero). *Presentación Programa de transformación de la calidad educativa*. Materiales para la transformación de la calidad educativa. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de formadores. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2012d, febrero). *Evaluación diagnóstica*. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de formadores. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2012e, febrero). *Presentación Programa de transformación de la calidad educativa*. Componente de condiciones básicas. Diapositivas presentadas en el encuentro de formación de formadores. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Programa para la transformación de la calidad educativa. Guía 1. Sustentos del programa*. Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles310659_archivo_pdf_sustentos_junio27_2013.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2013b). *Carta de invitación primer taller de rectores*. Copia en posesión de Sandra Díaz.
- Ministerio de Educación Nacional (2013c). *Agenda visita 1 a las instituciones educativas*. Documentos de trabajo no publicados.
- Ministerio de Educación Nacional (2013d). *Manual de condiciones básicas de las ETC y EE focalizadas por el programa Todos a Aprender*. Documentos de trabajo no publicados.
- Ministerio de Educación Nacional (2013e). *Compromisos por la calidad educativa*. Documentos de trabajo no publicados.
- Ministerio de Educación Nacional (2013f). *Feria del conocimiento, intercambio de saberes: sistematización de experiencias*. Disponible en: <http://www.todosaaprender.edu.co/w3-propertyvalue-49711.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Carta de aprobación de la investigación*. Copia en posesión de Sandra Milena Díaz.
- Ministerio de Educación Nacional (2014b). *Concepto emitido por la oficina jurídica sobre la investigación*. Copia en posesión de Sandra Milena Díaz.
- Ministerio de Educación Nacional (2014c). *Socialización de experiencias inspiradoras*. Disponible en: http://www.todosaaprender.edu.co/articles-344951_descargable.pdf
- Moratalla, A. (2002). *Calidad educativa y justicia social*. Madrid: Imprenta SM.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Moreno, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144.
- Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Nevo, D. (1986). Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of literature. In E. House (Coord.), *New direction in educational evaluation* (pp. 15-30). Imago Publishing: Thame, Oxon.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho tiempo? In C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.49-55). OEI y Fundación Santillana.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE (2013). *Synergies for better learning, an international perspective on evaluation and assessment*. Disponible en: <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- OCDE (2014). *New insights from TALIS 2013: Teaching and learning in Primary and upper Secondary Education*, OECD Publishing. Consultado en diciembre 2015 en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226319-en>
- OCDE (2015). *Education at a Glance:OCDE indicators*.OCDE Publishing. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, B. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. Disponible en <http://www.aera.net>
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R. (2006). The validity issue in mixed research. Research in the schools. *Mid-South Educational Research Association*, 13(1), 48-63. Disponible en <http://www.msra.org>
- OREALC-UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- OREALC-UNESCO (2014). *Primera entrega de resultados TERCE*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y UNESCO. Consultado en:[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primer a-Entrega-TERCE-Final.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primer_a-Entrega-TERCE-Final.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Autor.
- Osuna, J., & Márquez, C. (2002). *Guía para la evaluación de políticas públicas*. Universidadde Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Pacheco, I. (2015). *Avaliação do comportamento colaborativo docente: contributos para a compreensão da colaboração, satisfação profissional e do Burnout numa amostra de professores de um agrupamento de escolas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidad de Coimbra.
- Patton, M. (1996). *Utilization-focused evaluation. The new century text* (3^a. ed.). California: SAGE Publication, Inc.

- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: SAGE Publication, Inc.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. California: SAGE Publication, Inc.
- Pedro, N. (2007). *Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores*. Dissertação de Mestrado no publicada. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 37(1), 23-47.
- Pedro, N., & Pexoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 24(2), 247-262
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas Educativos* (2ª. ed.). Madrid: Editorial la Muralla.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados e Ciências Sociais: A complementariedade do SPSS* (3ª. ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Poggi, M. (2008). Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de la calidad de la educación en América Latina. In *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp.35-48). UNESCO Y LLECE.
- Poggi, M. (2014). *La Educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: Documento básico* (1ª. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. OCDE Publications.
- Programa de Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (2006). *Maestros en escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- Ravela, P. (2006). *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Ravela, P. (2011). *¿Qué hacer con los resultados PISA en América Latina?* Serie documentos. N.º 58. Programa de Promoción de la Reforma Educativa para América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago: Editorial San Marino
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 21-50.
- Rio, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Riveros, M. (2012). *Guía del docente. Competencias Comunicativas 5o*. Edición especial para el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Educar Editores.

- Rodríguez, P. (2012). Evaluación de programas educativos. In N. Alvarez, A. Torres & A. de la Herrán (Orgs.). *Técnicas e instrumentos para la investigación educativa* (pp. 3-19) México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rossi, P. (2013). *My views of evaluation and their origins*. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 106-112). California: Sage Publication.
- Ruiz, C. (2008). Reflexiones sobre la experiencia mexicana en evaluación educativa. In *Reflexiones en torno a la educación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 49-68). UNESCO Y LLECE.
- Saez, A., Suarez, J., M., Aliaga, F., & Bo, R. (1994). La utilización de los procedimientos de comparaciones múltiples en la investigación educativa en España. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 396-404.
- Sánchez, M., & López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 93-110.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29.
- Scriven, M. (1988). Evaluation Ideologies. In J. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 229-260). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4^a. ed.). California: Sage Publication.
- Scriven, M. (2013). Conceptual revolutions in evaluation, past, present and future. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 167-179). California: Sage Publication.
- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições ASA.
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación: reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Shadish, W., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories and practice*. California: Sage Publication.
- Stake, R. (1975). To evaluate an arts program. In R. Stake (Ed.), *Evaluation the arts in education, a responsive approach* (pp. 167-179). Columbus, Ohio.

- Stake, R. (1988). Program Evaluation, particularly responsive evaluation. In J. Madaus, M. Scriven & D. Stufflebeam. (Eds.), *Evaluation Models* (pp. 287-310). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Grao: Barcelona.
- Stake, R. (2013). Responsive Evaluation IV. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 189-197). California: Sage Publication.
- Stichler, J. F. (1992). Stichler collaborative behavior scale. In T. Porter-O'Grady (Ed.), *Shared governance implementation manual* (pp. 115-117). Atlanta: CV Mosby Co.
- Stufflebeam, D. (2013) The CIPP evaluation model. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (pp. 243-260). California: Sage Publication.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson Education.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Method. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28. Disponible en: <http://www.msra.org>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2008). Quality of inferences in Mixed Methods Research: Calling for an integrative framework. In M. Bergman (Ed.), *Advances in mixed methods research: Theories and applications* (pp. 101-119). California: Sage Publication, Inc.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *The handbook of Mixed Methods in social and behavioral research* (1ª. ed.). California: Sage publication.
- Termes, A., Bonal, X., Verger, A., & Zancajo, A. (2015). Public-Private Partnerships in Colombian Education: The Equity and Quality implications of “Colegios en Concesión”. *ESP Working Paper Series*, 66, 1-7
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo* (5ª. ed.). Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (2004). *Educación para todos el imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Paris: Graphoprint.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

- UNESCO (2015). Más allá de 2015: La educación que queremos. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/BEYOND2015-TheEdWeWant_Final_Brochure-SPA.pdf
- UNICEF (2010). *Educación Básica e igualdad entre los géneros*. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 29-37). OEI y Fundación Santillana.
- Vala, J. (2014). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodología das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valdés, H. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. El caso cubano. In UNESCO y LLECE (Ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 67-90). Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Vélez, C. (2012). La gestión de la calidad en Colombia 2002-2010. *Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL), serie documentos. N.º 60. Chile.
- World Bank (2011). *Building better teachers in the Caribbean*. Disponible en : http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/WBBruns_BuildingBetterTeachersintheCaribbean-1.pdf

Legislación consultada

- Constitución Política de Colombia (1991). *La Gaceta Constitucional N.º. 116 del 20 de julio de 1991*.
- Decreto 2277 de 1979. *Diario Oficial N.º. 35374 del 14 de septiembre de 1979*, (por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente).
- Decreto 804 de 1995. *Diario Oficial N.º. 41853 del 18 de mayo de 1995*, (por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos).
- Decreto 1278 de 2002. *Diario Oficial N.º. 44.840 del 20 de junio de 2002*, (por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente).
- Decreto 1092 de 2015. *Diario Oficial N.º. 49.523 de 26 de mayo de 2015*, (por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al

servicio del Estado en los niveles preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto 2277 de 1979, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal).

Decreto 633 de 2007. *Diario Oficial* 46.558 de marzo 02 de 2007, (por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo oficial).

Decreto 1290 de 2009. *Diario Oficial* N°. 47.322 de 16 de abril de 2009, (por el cual se reglamenta la evaluación de aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media).

Ley 115 de 1994. *Diario Oficial* N°. 41.214 de 8 de febrero de 1994 (por la cual se expide la ley general de educación).

Ley 715 de 2001. *Diario Oficial* N°. 44.654 del 21 de diciembre de 2001, (por la cual se dictan las normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 [Acto Legislativo 001 de 2001] de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros).

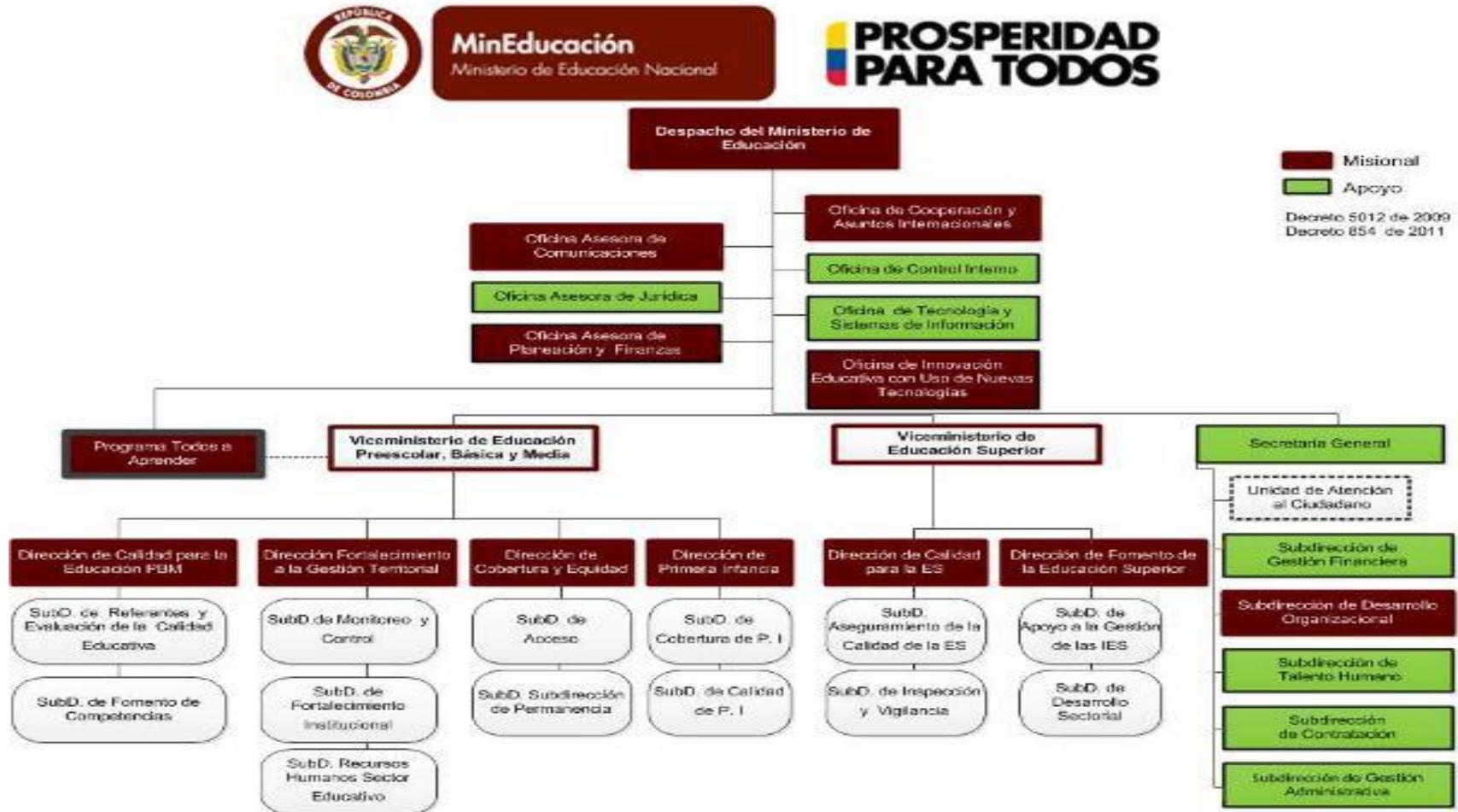
Ley 1324, julio 13 de 2009. *Diario Oficial* N°. 47.409 de 13 de julio de 2009, (por la cual se fijan los parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES).

Directiva Ministerial N°. 30/2012 de 13 de noviembre de 2012. Desarrollo del programa de transformación de la calidad educativa – Todos a Aprender-. Ministerio de Educación.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo I. Organigrama del Ministerio de Educación Nacional



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2014).

Anexo II. Protocolo de recolección de datos cuantitativos

CUESTIONARIO PARA FORMADORES, TUTORES Y PROFESORES DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA)

Estimado formador, tutor, profesor,

La evaluación del programa Todos a Aprender, más allá del reconocimiento de sus resultados e impactos, implica un análisis sistemático de su origen, su diseño y el desarrollo de sus procesos, en el marco de calidad educativa. Justamente, este es el principal objetivo de nuestra investigación que se desarrolla en el ámbito del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra (Portugal). Por ello, y desde el reconocimiento del importante papel que usted como formador, tutor o profesor cumple para el alcance de las metas del programa, agradecemos su colaboración para responder las siguientes preguntas con total sinceridad. Cabe anotar que sus respuestas son confidenciales y serán utilizadas única y exclusivamente para fines de esta investigación que cuenta con el aval del Ministerio de Educación Nacional y el Comité de Investigación del Programa.

El equipo que está desarrollando este trabajo y que se presenta a continuación, agradece su participación en este proceso de evaluación y se pone a su disposición para resolver cualquier inquietud, mediante comunicación al correo electrónico: evaluacionmultifactorialPTA@gmail.com

Cordialmente,

SANDRA MILENA DÍAZ LÓPEZ

Formadora del PTA (2012 - 2013)

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación

Universidad de Coimbra (Portugal)

DOCTOR CARLOS MANUEL FOLGADO BARREIRA

Responsable científico de la investigación

Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación

Universidad de Coimbra (Portugal)

DOCTORA MARIA DEL ROSARIO MOURA PINHEIRO

Responsable científico de la investigación

Docente de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación

Universidad de Coimbra (Portugal)

PARTE I. DATOS GENERALES

Por favor, señale o complete la información que aplique en su caso.

1. Sexo:

Masculino Femenino Otro:

2. Rol dentro del programa:

Formador Tutor Profesor acompañado

3. Área de formación:

Matemáticas Lengua española Otra: _____

4. Tiempo de vinculación al programa :

_____ meses

5. Entidad territorial (ET) en la que desarrolla su trabajo en el marco del PTA

PARTE II. LISTA DE CHEQUEO

Por favor, utilice la siguiente escala y marque la opción que mejor corresponde con su percepción, según su participación en el programa.

NO	En parte	SI
1	2	3

FASE	No	ENUNCIADO	1	2	3
1. CONTEXTO	1.1	Se recogió alguna información relacionada con las necesidades de los beneficiarios (estudiantes, docentes, directivos) para el diseño del PTA.			
	1.2.	Participé en algún estudio para recoger datos locales relacionados con la realidad regional (social, política, económica, educativa) para la implementación del programa.			
	1.3	El programa conoce las necesidades de las Instituciones Educativas (IEs) focalizadas.			
	1.4.	Hay articulación entre otros programas implementados en las IEs y el PTA.			
	1.5	Existe cooperación entre los directivos y los profesores para un buen funcionamiento de las instituciones focalizadas.			
	1.6	El programa fue presentado a la comunidad educativa en general.			
	1.7.	Hay factores contextuales regionales que afectan de forma negativa el adecuado desarrollo del programa.			
2. DISEÑO	2.1.	Los objetivos del programa están formulados de manera explícita en los documentos orientadores del PTA.			
	2.2.	Las bases pedagógicas y didácticas del PTA están presentes en los documentos			

		orientadores del PTA.			
	2.3.	Hubo criterios claros para su selección como formador, o tutor o profesor dentro del PTA.			
	2.4.	El Programa tiene su propio sistema de evaluación interna para identificar si se consiguen las metas propuestas.			
	2.5.	Hay tiempos establecidos para las diferentes fases y actividades del programa.			
	2.6.	Hay una estrategia para la llegada del programa a las IEs focalizadas.			
	2.7.	El PTA tiene instrumentos para registrar la información de las experiencias educativas.			
3. PROCESO	3.1.	En el PTA se desarrollan eventos de formación diseñados para contribuir al desarrollo de las competencias básicas de mi rol.			
	3.2.	Las actividades previstas en el programa (formaciones, aplicación de pruebas diagnósticas, entrega de material educativo, etc) se desarrollan en los tiempos oportunos.			
	3.3.	He tenido que realizar ajustes a algunas actividades, propias del programa por requerimientos del contexto regional.			
	3.4.	Existe un trabajo cooperativo entre los equipos de profesores, tutores y formadores para conseguir las metas del programa.			
	3.5.	Recibo retroalimentación oportuna sobre el desempeño de mis funciones en el desarrollo del programa.			
	3.6.	En algún momento se interrumpió el desarrollo normal del programa.			
	3.7.	Resolví las dificultades que se presentaron durante mi trabajo como formador, tutor o profesor, en el marco del programa.			
4. RESULTADOS	4.1.	Los directivos docentes participan en actividades propias del PTA.			
	4.2.	Aplico en mi contexto de desempeño los aprendizajes desarrollados durante la formación.			
	4.3.	Se han creado diferentes comunidades de aprendizaje en el marco del PTA.			
	4.4.	Los estudiantes de las IEs cuentan con material didáctico propio del PTA para promover sus aprendizajes.			
	4.5.	En las IEs hay una estrategia para continuar con el PTA.			
	4.6.	El PTA se desarrolló en el tiempo previsto.			
	4.7.	Ya nos presentaron los resultados del PTA			

PARTE III. EVALUACIÓN DEL PTA

Por favor, utilice la siguiente escala y marque la opción que mejor traduce su opinión sobre cada uno de los enunciados presentados. Tenga en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, estas solo representan su valoración de acuerdo con su participación en el programa y no tienen ninguna incidencia en la evaluación de su desempeño.

Totalmente desacuerdo	en	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1		2	3	4	5

FASE	No	ENUNCIADO					
1. CONTEXTO	1.1	Fueron tenidas en cuenta las necesidades de los profesores y estudiantes, de la básica primaria, para el diseño del PTA.					
	1.2	El PTA se adecua a las condiciones (sociales, económicas, culturales y políticas) de la región.					
	1.3.	Todos los miembros de la comunidad educativa (padres, directivos, profesores, estudiantes) tienen la posibilidad de desarrollar actividades					

		propias del programa							
	1.4	El programa se adecua a las características diferenciales de los profesores y estudiantes a quienes va dirigido.							
	1.5	El ambiente de las instituciones educativas es favorable para la implementación del PTA.							
2. DISEÑO	2.1.	Los objetivos del PTA son suficientes y adecuados a las necesidades y expectativas de estudiantes y profesores.							
	2.2.	Existe coherencia entre los componentes del programa (pedagógico, formación situada, gestión educativa, condiciones básicas y socialización).							
	2.3.	Cuento con la formación para desarrollar actividades propias del programa.							
	2.4.	El tiempo previsto para el desarrollo del programa (2011: alistamiento, 2012: implementación, 2013: expansión, 2014: consolidación) es adecuado.							
	2.5.	El material didáctico propio del programa es adecuado a las necesidades educativas de los profesores y estudiantes.							
	2.6.	Los contenidos de los eventos de formación propuestos son relevantes y tienen valor formativo.							
	2.7.	Como formador/tutor/ profesor cuento con los recursos y la información necesaria para desarrollar mi trabajo en el PTA.							
3. PROCESO	3.1	El desarrollo del programa ha sido flexible a las necesidades específicas que han surgido en relación con la formación, los materiales, las evaluaciones, etc.							
	3.2	Durante el desarrollo del programa he recibido acompañamiento permanente.							
	3.3	El ambiente general de aplicación del programa es positivo, existen relaciones de confianza y cordialidad entre formadores, tutores y profesores.							
	3.4.	Son tomadas medidas oportunas para la resolución de problemas, cuando afectan el normal desarrollo del programa.							
	3.5.	Las necesidades que he tenido para el desempeño de mis funciones, han sido atendidas de manera oportuna.							
	3.6	Los eventos de formación en los que he participado han contribuido al desarrollo de competencias necesarias para el desempeño de mi trabajo como formador, tutor, profesor.							
	3.7.	El personal de las IEs tiene una valoración positiva del programa.							
4. RESULTADOS	4.1	Se puede afirmar que al día de hoy el programa permitió mejorar los aprendizajes de los estudiantes.							
	4.2.	Los beneficiarios del programa (directivos, profesores y estudiantes) han quedado satisfechos con su implementación.							
	4.3.	Los directivos docentes que participaron en los eventos de formación del programa han mejorado su gestión.							
	4.4.	El programa ha contribuido al mejoramiento de las condiciones básicas en las instituciones educativas.							
	4.5.	Gracias a la labor de los profesores, mejoraron los ambientes de aprendizaje en las IE focalizadas.							
	4.6.	En las IE focalizadas el uso que se hace del material didáctico es adecuado.							
	4.7.	Las IE cuentan con la capacidad instalada para continuar con el PTA.							
	4.8.	Estoy satisfecho con los resultados del programa							

PARTE IV. CUESTIONARIO DE COLABORACIÓN⁴²

Con esta escala se pretende caracterizar los comportamientos colaborativos que generalmente existen entre pares (formadores - formadores, tutores - tutores, profesores - profesores).

Para cada afirmación, seleccione la opción de respuesta que indica la medida en que considera que cada uno de los comportamientos ocurre con sus pares. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, lo más importante en este sentido, es conocer su opinión de acuerdo con su desempeño en el programa.

		Raramente 1	A veces 2	Frecuentemente 3	Casi siempre 4
1	Confiamos los unos en los otros				
2	Mis opiniones son oídas				
3	Siento que mis aportes son verdaderamente valorados.				
4	Hay un sentimiento mutuo de respeto y consideración.				
5	Compartimos informaciones abiertamente unos con otros.				
6	Reconocemos que es necesario tener el sentido de “dar y recibir” en las relaciones como equipo.				
7	Reconocemos la interdependencia “unos de otros” para alcanzar los objetivos propuestos.				
8	Estamos comprometidos con el proceso de trabajar en conjunto para lograr nuestros objetivos.				

PARTE V. SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN Y EL ROL DESEMPEÑADO⁴³

En el marco de implementación del PTA y de acuerdo con su profesión y rol, indique en qué medida concuerda con las siguientes afirmaciones

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

		1	2	3	4
1.	Me gusta mi profesión				
2.	Me gusta mi rol dentro del PTA				
3.	En general, me siento satisfecho con el trabajo realizado en el marco del PTA				
4.	A veces, me siento desanimado con mi trabajo en el PTA				
5.	Si fuera posible, cambiaría de profesión				

⁴² Traducido y adaptado de Pacheco, I. (2015). Avaliação do comportamento colaborativo docente: contributos para a compreensão de colaboração, satisfação profissional e de Burnout numa amostra de professores de um agrupamento de escolas. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Coimbra.

⁴³ Traducido y adaptado de Neuza, Pedro (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. En: *Revista de Educação*. 23 (1). 23 - 47

PARTE VI. SATISFACCIÓN CON LA PROFESIÓN (solo para profesores)

De la lista de factores que siguen, indique en qué medida ellos contribuyen actualmente, para su satisfacción/insatisfacción en el trabajo; para ello seleccione la respuesta más adecuada.

1	2	3	4	5
No me satisface	Me satisface poco	Me satisface	Me satisface bastante	Me satisface plenamente

		1	2	3	4	5
1	Trabajo directo con los estudiantes					
2	Grado de realización personal					
3	Estatuto docente (1278/2277)					
4	Interés de los estudiantes en las clases					
5	Relación con los estudiantes					
6	Funcionamiento /comunicación entre los diferentes órganos de la institución					
7	Relaciones profesionales con otros profesores					
8	Autonomía en la implementación de estrategias didácticas					
9	Condiciones materiales en el lugar de trabajo					
10	Salario como profesor					
11	Relaciones personales con otros profesores					
12	Procesos para ascenso en la carrera docente					
13	Responsabilidad exigida a los profesores					
14	Reconocimiento social					
15	Estudio del alumno en casa					
16	Cantidad de trabajo					
17	Retos que existen en la profesión					
18	Apoyo de los órganos competentes de la institución para la resolución de problemas con alumnos y con padres					
19	Condiciones de seguridad en el trabajo					
20	Estabilidad en el trabajo					
21	Comportamiento de los alumnos en el salón de clases					
22	Actitud de los padres y la sociedad frente a los profesores					
23	Horario de trabajo					
24	Relación con los directivos de la institución					
25	Participación en programas de formación					

PARTE VII. COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Para nosotros es muy importante conocer su opinión sobre aspectos que probablemente no han sido abordados en este cuestionario. Por favor, responda las siguientes preguntas:

1. ¿Si tuviera la oportunidad de cambiar algo del programa para mejorar su implementación, qué cambiaría? _____

2. Escriba alguna observación, situación, comentario que considere que puede contribuir a la evaluación del programa.

PARTE VIII. UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN

Consideramos que como participante del programa y colaborador en este proceso de investigación, los resultados de la misma podrían serle de utilidad. Por tanto, agradecemos responder las siguientes preguntas para determinar qué puede hacer esta evaluación por usted

1. ¿Si esta investigación pudiera recoger alguna información para responder una pregunta que usted tiene sobre el programa, cuál sería esa pregunta? _____

2. ¿Qué utilidad podrían tener para usted como formador/tutor/profesor los resultados de esta investigación? _____

Si le interesa conocer los resultados, por favor indique el correo a donde los podemos enviar

Gracias por su colaboración.

Anexo III. Protocolo de recolección de datos cualitativos

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Esta entrevista tiene como objetivo conocer las percepciones, opiniones y valoraciones del gerente y los coordinadores de cada uno de los componentes que conforman la estrategia del programa Todos a Aprender, en relación con el diseño, desarrollo y resultados del mismo.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Lugar: _____ Fecha: _____ Hora: _____

BLOQUES	TEMAS	OBJETIVOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS
I.	Legitimación de la entrevista	Legitimar la entrevista y explicar los objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Está de acuerdo en participar en esta investigación? 2. ¿Tiene alguna duda que quiera aclarar sobre la investigación? 	
II.	Perfil del profesional y vinculación al programa	Caracterizar la persona entrevistada y determinar su rol dentro del programa	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es su perfil profesional? 2. ¿Cuáles son sus funciones como gerente/ coordinador del programa/ componente X? 3. ¿Está vinculado al programa desde su inicio o ingresó durante su desarrollo? 4. ¿Tiene un equipo de trabajo que le asiste? 	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. ¿Cuál fue su motivación para hacer parte de este programa? 4.1. ¿Cuántas personas conforman ese equipo? 4.2. ¿Cuáles son sus perfiles y funciones?
III.	Valoración del programa en relación con el contexto	Identificar la percepción y valoración del entrevistado sobre la pertinencia del programa y el componente que coordina, en el contexto colombiano	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué importancia cree que tiene este programa, en el contexto colombiano, en relación con la calidad educativa? 2. ¿Cuál es la relevancia del componente X dentro de este programa? ¿A qué necesidad específica pretende responder? 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. ¿A su juicio, qué es la calidad educativa? 1.2. ¿En qué consiste el problema de la calidad educativa en Colombia? 2.1. ¿Cuál es la línea de base o la información desde la que partió el diseño de este componente? 2.2. ¿Hubo algún análisis de necesidades de

			3. ¿Qué relación tiene este componente con la calidad de la educación?	directivos, profesores, estudiantes, IE?
IV.	Valoración del diseño del programa	Establecer la percepción y valoración del entrevistado en relación con el diseño del programa y específicamente del componente que lidera.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es el objetivo del programa/ componente? 2. ¿Cuál es la principal estrategia del programa/ componente X? 3. ¿Existe alguna estrategia para hacer seguimiento a este programa/ componente? 4. ¿Qué relación tiene este componente con los demás componentes del programa? 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 ¿Quién diseñó los lineamientos de este componente 1.2 ¿Cuáles fueron los aspectos que se tuvieron en cuenta para diseñar esos lineamientos?
V.	Evaluación del proceso	Identificar la percepción y valoración del entrevistado en relación con el desarrollo del programa y del componente que coordina.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se desarrolla la estrategia del componente X? 2. ¿Hasta el momento, las actividades se han desarrollado según lo planeado? 3. ¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles que se han encontrado durante el desarrollo del programa, especialmente en el componente que usted lidera? 4. ¿Cómo son tomadas las decisiones al interior de este programa/ componente? 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. ¿Cuáles son las acciones específicas que se realizan para alcanzar los objetivos de este componente? 2.2. ¿En el componente, ha sido necesario hacer algún ajuste o cambio durante el proceso? 3.1. ¿Cuáles son los principales desafíos que tiene este componente?
VI.	Evaluación de resultados	Identificar la percepción y valoración del entrevistado en relación con los resultados del programa, tanto los planeados como los no planeados.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los resultados obtenidos hasta el momento en relación con los objetivos esperados en este programa/ componente? 2. ¿En este momento se podría considerar que existe capacidad 	1.1. ¿Cómo evalúa la efectividad de este componente?

			<p>instalada en las IE para dar continuidad al programa?</p> <p>3. ¿Cómo evalúa hoy el impacto del PTA?</p> <p>4. Si en este momento pudiera cambiar algo en el programa ¿Qué cambiaría?</p> <p>5. ¿Qué ha sido lo más enriquecedor de trabajar en este programa?</p>	<p>3.1 ¿Cuál considera que ha sido el mayor logro del programa?</p> <p>5.1 ¿Podría contarnos alguna experiencia concreta que haya tenido en el PTA?</p>
VII.	Cierre de la entrevista	Compartir observaciones finales y agradecer la participación en la investigación	<p>1. ¿Le gustaría adicionar alguna información que considere pertinente para esta evaluación?</p> <p>2. ¿Tiene alguna sugerencia para nosotros en relación con el proceso de evaluación que estamos desarrollando?</p>	