

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA SER + MAESTRO EN EL NORTE
DEL CAUCA COHORTE 2018

ANDREA DEL PILAR IBAGÓN CALDERÓN

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

2019

EVALUACIÓN DE RESULTADOS DEL PROGRAMA SER + MAESTRO EN EL NORTE
DEL CAUCA COHORTE 2018

ANDREA DEL PILAR IBAGÓN CALDERÓN

Trabajo de grado elaborado para optar por el título de magister en evaluación y aseguramiento de
la calidad educativa

ASESOR

JORGE ALEXANDER ORTIZ BERNAL

UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EVALUACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

BOGOTA, DC.

2019

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN	7
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Formulación del problema.....	11
1.2 Contexto del problema	13
1.3 Pregunta de investigación.....	16
1.4 Objetivo general	17
1.5 Objetivos específicos.....	17
1.6 Justificación	17
1.7 Antecedentes	19
CAPÍTULO II.	24
MARCO DE REFERENCIA	
2.1 Referentes teóricos	24
2.2 Marco legal	38
CAPÍTULO III.....	38
DISEÑO METODOLÓGICO	
3.1 Enfoque de investigación.	38
3.2 Tipo de investigación	39
3.3 Modelo evaluativo.....	40
3.4 Población y muestra	41

3.5	Anticipaciones de sentido	41
3.6	Matriz de análisis categorial	42
3.7	Instrumentos	43
3.8	Estrategia de análisis de información	48
3.9	Consideraciones éticas	49
CAPÍTULO IV		49
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		
4.1	Categoría: sujetos y actores.	49
4.2	Categoría: formación por competencias	51
4.3	Categoría: apropiación de la propuesta del programa.	69
CAPÍTULO V		74
5.1	Conclusiones del estudio evaluativo.....	74
5.2	Recomendaciones	78
5.3	Limitaciones del estudio evaluativo	81
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
7	ANEXOS.....	85

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N. 1. Cobertura programa Ser + Maestro	15
--	----

INDICE DE TABLAS

TABLA N. 1. Plan de formación Ser + Maestro	12
TABLA N. 2. Población y muestra.....	41
TABLA N. 3. Matriz de análisis categorial	42

TABLA N. 4. Matriz de articulación entrevista semiestructurada	44
TABLA N. 5. Identificación de actores/instancias	45
TABLA N. 6. Descriptores caracterización de liderazgo educativo.....	45
TABLA N. 7. Estrategia de análisis de información	48
TABLA N. 8. Resultados de la caracterización de población	50
TABLA N. 9. Escala de caracterización global de prácticas de liderazgo	52
TABLA N. 10. Consolidados perfiles de liderazgo educativo por docente.....	57
TABLA N. 11. Rangos de interpretación específico por competencia	57

INDICE DE ANEXOS

ANEXO N. 1. Entrevista semiestructurada	85
ANEXO N. 2. Guía de codificación por competencias	97
ANEXO N. 3. Protocolo grupo focal	104
ANEXO N. 4. Diario de campo	109
ANEXO N. 5. Encuesta de caracterización de población.....	111
ANEXO N. 6. Formato de consentimiento informado	112

INTRODUCCIÓN

Este estudio evaluativo se gestó con el interés de entrar a aportar a un proceso de intervención en el campo educativo que desarrolla una entidad privada sin ánimo de lucro denominada Proantioquia, en uno de los departamentos que históricamente más ha sido afectado por el conflicto armado, y que luego de la firma del acuerdo de paz, entra a ser protagonista en la construcción de paz territorial: El Cauca.

Proantioquia diseñó en el 2007 el programa Ser + Maestro buscando incidir en el clima escolar debido a la relación que tiene este “clima” en el aprendizaje. Su estrategia para lograrlo es el desarrollo del liderazgo educativo en los docentes, el cual se despliega a través de dos tipos de competencias: socioemocionales y del siglo XXI.

En el año 2018 se lanza una nueva versión del programa, con esta nueva propuesta formativa llegan al Norte del Cauca a los municipios de Santander de Quilichao, Caldono, Jambaló, Buenos Aires y Toribio donde se focalizan 120 docentes. Así, la presente investigación tiene por objetivo general evaluar desde una perspectiva cualitativa orientada por el modelo de evaluación Iluminativa, los resultados obtenidos con la cohorte 2018 en los municipios focalizados para aportar el mejoramiento de la implementación de Ser + Maestro.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE



Página 1 de 2

1. Información General

Tipo de documento	Proyecto de grado optando por el título de magister en evaluación y aseguramiento de la calidad educativa.
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia, facultad de educación.
Título del documento	Evaluación de resultados de la implementación del programa Ser + Maestro en el norte del Cauca cohorte 2018.
Autor	Andrea del Pilar Ibagón Calderón
Director	Jorge Alexander Ortiz Bernal
Publicación	2019
Unidad Patrocinante	Fundación ProAntioquia
Palabras Claves	Clima escolar, liderazgo educativo, competencias socioemocionales, competencias del siglo XXI, práctica pedagógica, evaluación de resultados, contexto intercultural.

1. Descripción

El programa Ser + Maestro lo implementa ProAntioquia, una fundación privada sin ánimo de lucro. El programa tiene por objetivo general el incidir en el clima escolar, esto debido a la importancia que este clima tiene en el potencial de aprendizajes; su estrategia para lograrlo es el desarrollo del liderazgo educativo en los docentes, el cual aborda a través de dos líneas de formación: competencias socioemocionales y del siglo XXI.

El programa en 2017 realiza ajustes estructurales a su propuesta, lanzando una nueva versión que se implementa en el Departamento de Cauca en los municipios de Toribio, Caldono, Buenos Aires, Jambaló y Santander de Quilichao, con una cobertura de 120 docentes en el año 2018. Esta nueva versión de Ser + Maestro es la que entra a ser objeto de evaluación en la presente investigación cualitativa, con el interés de aportar insumos para comprender los resultados que tuvo el programa con esta cohorte, que además de estar ubicados en zonas rurales de difícil acceso, ser étnicamente diversos, pertenecen a una de las regiones del país que más ha sido afectada por el conflicto armado y la pobreza

1. Fuentes

- Agencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (2002). Manual de Seguimiento y Evaluación de Resultados. Oficina de Evaluación. New York. ONU
- Ambrano, C, Pineda, J, Espinoza, F. (2017) Estudio sobre el clima organizacional en docentes de la Universidad Técnica de Machala. *Universidad y Sociedad*, vol.9, n.2.
- Andrade Lucy (2015) Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias docentes, Universidad de Santiago de Compostela, tesis doctoral.
- Báez, J, Pérez y Pérez, T. Investigación cualitativa, autores. Pozuelo de Alarcón, España.
- Briones, Guillermo. “Evaluación de Programas Sociales”. Editorial Trillas, 1ª edición. México, 1991.
- Bisquerra, R (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43
- Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997, p 118.
- Cornejo, R y Redondo, J, (2001) “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”, *Última Década*, N° 15.
- De la Fuente, M, Clemente, F, Salvador, M (2012) Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas, *Revista Psicothema* 2011. Vol. 23, n° 1, pp. 58-65.
- Fernández, V. Granados, S y Franco, C. (2012) Efecto del ajuste socioemocional en el rendimiento y las competencias académicas en el contexto escolar: Estudio comparativo. Universidad de Almería (España).
- Fonseca, José Gregorio. Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, 2007, pp. 427-432. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Gamarra, J (2007) La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza. Seria documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana, N 95. Banco de la Republica.
- Garaigordobil, M y Peña, A. (2014) Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. Universidad del País Vasco (España).
- Gorrochotegui, A. Martell, I. Mendoza, V y Torres, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. Universidad Andes de Chile.
- Martínez, L. Felices, J, Castejón, C. (2011) Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Revista Educación XX1*, vol. 14, núm. 2, 2011, pp. 237-260, Madrid, España.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE – (2015) Proyecto de

definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.

- Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumination. Reprinted in Tawney, D. (1976). Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications. London: McMillan.
- PEDENORCA (2015) Plan estratégico para el desarrollo del Norte del Cauca 2032.
- Pérez Juste (2006) Evaluación de Programas Educativos. Ed. La Muralla S.A.
- Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968) Organizational climate: Explorations of a concept. Boston: Harvard Business School.
- Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico Organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. Personnel Psychology. 36: 19-39. San Francisco.
- UNESCO, (2008) Segundo estudio comparativo y explicativo SERCE, los aprendizajes de América Latina y el Caribe. ORELAC/UNESCO SANTIAGO.
- UNESCO, 2012. Análisis del clima escolar ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina?, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.
- UNESCO, (2016) Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Educación al servicio de los pueblos del mundo.
- UNICEF, FLACSO (2011) Clima, conflictos y Violencia en la escuela.
- Vega R. (2008) Las competencias educativas y el darwinismo pedagógico. Revista Debates.
- Weiss, C (1985) Investigación evaluativa, Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, Trillas.

Otros.

- Página oficial de ProAntioquia: <https://www.proantioquia.org.co/>
- Página oficial del Departamento de Planeación Nacional – DANE: <http://www.dane.gov.co/>
- Página oficial del Consejo regional indígena <http://www.cric-colombia.org>.

2. Contenidos

La presente investigación se organiza en cinco capítulos, en el primero se encuentra el planteamiento del problema, contexto, pregunta problema y objetivos; en el segundo capítulo se aborda el marco de referencia, donde se ubican los antecedentes investigativos y los referentes teóricos de la investigación, ordenados en tres categorías, Ser + Maestro, la evaluación como disciplina y evaluación de resultados; en el tercer capítulo está el diseño metodológico determinado por un enfoque netamente cualitativo, además se referencia la matriz de categorías, el tipo de muestra, instrumentos de recolección de información y la estrategia de análisis de datos; el cuarto capítulo, corresponde con los hallazgos y análisis de la información; el quinto y último, presenta las conclusiones y recomendaciones para los

actores e instancias involucradas en el proceso y las limitaciones de estudio evaluativo.

2. Metodología

Este estudio evaluativo es carácter descriptivo y estuvo orientado por el modelo de evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, de acuerdo con esto, se realizó un acercamiento holístico y lo más naturalista posible del evaluando. Los instrumentos utilizados fueron entrevista semiestructurada, grupo focal, diario de campo y encuesta de caracterización.

Gran parte del diseño metodológico se estructuró a través de una escala de caracterización de los perfiles de liderazgo educativo en los docentes egresados, bajo dos criterios descriptivos: practicas pedagógicas *reactivas* o *proactivas*. Otra parte del estudio, se enfocó en realizar un acercamiento a la perspectiva que tiene la comunidad educativa en conceptos clave de la propuesta formativa de Ser + Maestro, dado el contexto interétnico y rural en donde fue implementado el programa.

Para el cumplimiento de los objetivos y asegurar la coherencia con el enfoque cualitativo y el modelo de evaluación iluminativa, el trabajo de campo no se limitó a levantar información al finalizar el programa, sino que se procuró profundizar en el evaluando, lo que implicó hacer observación directa de los espacios de formación de la cohorte 2018.

3. Conclusiones

En cuanto al desarrollo de competencias, se concluye los egresados del programa, ya contaban con un liderazgo educativo con tendencia proactiva, sin embargo, el programa entró a fortalecer determinadas prácticas, actitudes y conocimientos asociadas a módulos de formación específicos.

El concepto de clima escolar se homologa con tener un ambiente sano de convivencia en el aula, sin embargo, no se trasciende el análisis hacia la incidencia que tiene este clima en los aprendizajes.

Existe alta coherencia entre la concepción de liderazgo educativo tienen los docentes y la que propone el programa.

Por último, el programa cuenta con gran aceptación, esto, relacionado por la naturaleza vocacional del programa, por otra, el dominio temático y la empatía que genera el equipo del programa así como el hecho de que Ser + Maestro llega a zonas de difícil acceso, asunto favorece la marcada receptividad y disponibilidad de las comunidades educativas.

CAPÍTULO I.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

ProAntioquia es fundación privada sin ánimo de lucro creada en 1975 por los más destacados empresarios antioqueños para servir de centro de pensamiento de iniciativas de alto impacto para el desarrollo y la competitividad de Antioquia y el país.

En la primera década del siglo XXI, existe una manifiesta preocupación por los bajos resultados que arrojaba el índice de competitividad educativa en el departamento, esto, a pesar de la alta inversión económica del sector público y privado antioqueño. A partir de lo anterior, Proantioquia ideó transferir prácticas exitosas de la gestión humana del sector empresarial al educativo para aportar al mejoramiento de resultados; con este interés nace en el 2007 el programa Ser + Maestro, como una propuesta de formación continua dirigida a docentes de básica y media de Instituciones educativas públicas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad.

Ser + Maestro entre el año 2007 al 2017 contó con unos 1500 docentes formados desde un enfoque de bienestar psicológico, influenciado por la corriente de Biocoaching que cosechó un alto posicionamiento y valoración entre los maestros participantes, sin embargo, distintos actores del sector educativo y de Proantioquia, identificaron la necesidad de mejoras estructurales al enfoque del programa, analizando que se estaba tornando más terapéutico que pedagógico, y que no estaba brindando suficientes herramientas aplicadas a la gestión de aula, lo que terminó impulsando en el 2017 toda una serie de adecuaciones en su estructura metodológica y temática.

Es entonces en el año 2018, cuando se lanza una nueva versión del programa Ser + Maestro, propuesta que mantiene el clima escolar como el centro de interés de su incidencia, dada su estrecha relación con el potencial de aprendizajes, pero esta vez, su estrategia es el desarrollo del liderazgo educativo, el cual aborda a través de dos bloques de competencias: socioemocionales y del siglo XXI.

Así, la nueva estructura del programa contempla 6 talleres presenciales cada uno de 8 horas, sumando la opción de acceder a una plataforma de autoaprendizaje en modalidad b Learning, también contar con asesorías individuales y talleres de articulación de proyectos de aula en los Proyectos Educativos Institucionales –PEI. A continuación, el gráfico muestra los ejes temáticos y las competencias que cada uno de ellos aborda.

Tabla 1. PLAN DE FORMACIÓN DEL PROGRAMA

Plan de formación Ser + Maestro					
Sesión	Talleres	Competencias del siglo XXI			Competencias Socio emocionales
Sesión 1	Educación socioemocional	Responsabilidad personal y social	Vida y Carrera	Desarrollo Profesional	Gestión de las emociones*
Sesión 2	Comunicación y mediación	Comunicación	Colaboración y trabajo en equipo	Mediación Pedagógica	Asertividad
Sesión 3	Liderazgo educativo	Pensamiento Crítico	Responsabilidad Social y Personal	Gestión del Cambio	Capacidad autocrítica
Sesión 4	Didácticas para el siglo XXI	Colaboración y trabajo en equipo	Creatividad e Innovación	Trabajo Colaborativo	Empatía
Sesión 5	Ambiente de aprendizaje	Aprender a Aprender	Colaboración y trabajo en equipo	Gestión del contexto de aprendizaje	Prosocialidad
Sesión 6	Proyectos educativos	Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones	Creatividad e Innovación	Planificación y Gestión	Capacidad autocrítica

Fuente Proantioquia 2018

El planteamiento del liderazgo educativo en Ser + Maestro se justifica desde el tipo de contextos a los que va dirigido, ya que particularmente en zonas vulnerables, es importante que el docente asuma un rol como agente de transformación social, al orientar su práctica pedagógica hacia un mejoramiento continuo que le permita aportar desde sus distintas actuaciones para que los estudiantes tengan mejores oportunidades de vida, debido a que en medio de ambientes deficitarios, la comunidad educativa necesita aún más de una escuela que responda de forma pertinente a sus necesidades y los retos de su contexto.

En febrero del año 2018, Ser + Maestro inicia su intervención en el norte del Cauca, focalizando los municipios de Santander de Quilichao, Toribio, Jambaló, Caldono y Buenos Aires, es precisamente en el marco de esta implementación, donde resulta sustancial entrar a evaluar los resultados obtenidos, también a propósito del contexto, caracterizado por ser una región con alta afectación por conflicto armado, de condiciones de pobreza extrema y donde además están asentados diversos grupos étnicos.

Así, por todo lo anterior es importante preguntarse ¿Qué resultados arrojó la implementación del programa Ser + Maestro en cuanto al desarrollo de competencias que inciden en el clima escolar de las instituciones educativas de los municipios de Toribio, Caldono, Jambaló, Buenos Aires y Santander de Quilichao del departamento del Cauca cohorte 2018?

1.2 CONTEXTO DEL PROBLEMA

Para describir este departamento se debe empezar por mencionar que el Cauca es un departamento rural. De acuerdo al último censo realizado por el Departamento de Planeación

Nacional - DANE en el año 2005, reportó 1.268.937 habitantes, ubicando al Cauca como “el quinto departamento con mayor porcentaje de población en las zonas rurales. Mientras en Colombia la población rural era el 25,7% del total, en el Cauca esta cifra supera el 60%” (Gamarra, 2007, p25). Por otra parte, es un departamento indígena, ya que cuenta con una población, que según el Sistema Nacional de Información cultural – SNIC del Ministerio, se aproxima al 22%, dato superado sólo por el departamento de la Guajira, aspecto que lo convierte también en un departamento etnoeducador, lo que sumado a que el otro 23% corresponde a comunidades afrocolombianas y el 55% a población mestiza, hace del Cauca un territorio étnicamente diverso.

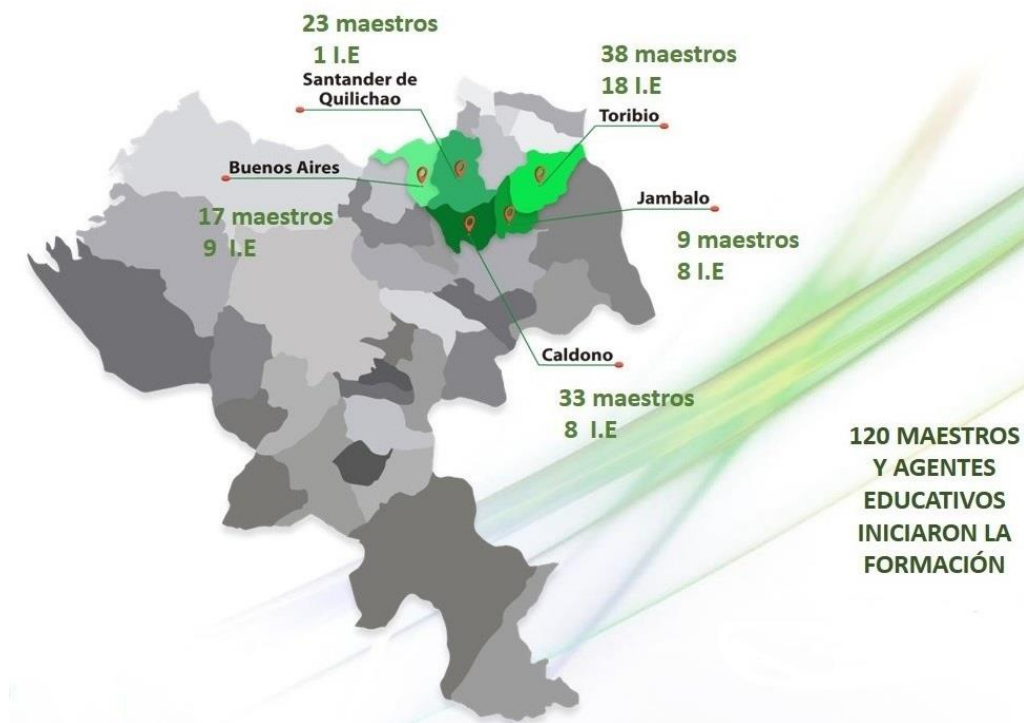
Cabe señalar que esta región del país cuenta con todas las variables climáticas, desde paisajes costeros hasta los propios de las zonas de cordillera, de allí su gran biodiversidad y unos abundantes recursos naturales.

El Cauca tiene una economía que se basa en la producción agrícola y la actividad ganadera, especialmente de caña de azúcar, fique, papa, maíz, café, frijol entre otros. También existe una economía ilegal derivada de cultivos extensivos principalmente de marihuana, coca y de amapola en menor medida, de esta producción se derivan gran parte de sus afectaciones por conflicto armado, factor determinante a tener en cuenta en este contexto, donde existen 313.329 registros de víctimas hasta el año 2016, según la Unidad de Atención y Reparación a víctimas del conflicto - UARIV.

El programa Ser + Maestro se desarrolla en el norte del Cauca, conformado por 13 municipios: Santander de Quilichao, Buenos Aires, Toribio, Caldon, Caloto, Suárez, Puerto

Tejada, Padilla, Guachené, Villa rica, Corinto, Miranda y Jambaló. Esta región a nivel nacional posee el cuarto lugar de pobreza extrema, también es la zona donde están la mayoría de cultivos ilícitos. Por otra parte, a pesar de ser una zona priorizada en el pos acuerdo de paz firmado entre las FARC y el gobierno nacional en el año 2016, se continúan reportando sucesivas violaciones de los derechos humanos, asesinatos sistemáticos de líderes sociales y constantes presiones a las comunidades indígenas que resisten la intervención en sus territorios colectivos. A continuación, el gráfico descriptivo de cobertura del programa:

Gráfico 1. COBERTURA SER + MAESTRO COHORTE 2018



Fuente: Elaboración propia.

Cómo la imagen, Ser + Maestro focalizó cinco municipios, allí los 120 docentes participantes se distribuyen en 44 instituciones educativas, estas, caracterizadas por enmarcar sus acciones en

Proyectos Educativos Comunitarios – PEC, por tener énfasis agropecuarios, ambientales y ecológicos predominantemente, también las que están ubicadas en medio de resguardos indígenas, desarrollan procesos de Educación Propia enmarcados en la pervivencia étnica y la pertenencia territorial. Por otra parte, también se caracterizan por estar en contextos atravesados por múltiples tensiones, muchas de ellas asociadas a la dinámica de los cultivos ilícitos, particularmente las de la zona de Toribio y Buenos Aires donde la interacción de múltiples actores, condiciones adversas y contextos deficitarios, que hacen que la labor de la escuela sea todo un reto porque está atravesada por múltiples tensiones y problemáticas comunitarias, que afectan el desarrollo y los proyectos de vida de los estudiantes, debido a las condiciones objetivas de existencia que experimentan y las pocas oportunidades que les ofrece la región.

Es importante mencionar que gran cantidad de docentes que laboran en la región del norte, lo hacen bajo la figura de contratos en provisionalidad, devengando salarios de menos de un millón de pesos mensuales, que apenas suplen sus necesidades básicas y los gastos de desplazamiento que muchos deben realizar por zonas poco seguras, en vías en mal estado o trochas y transportes “piratas” o autogestionados.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué resultados arrojó la implementación del programa Ser + Maestro en cuanto al desarrollo de competencias que inciden en el clima escolar de las instituciones educativas de los municipios de Toribio, Caldono, Jambaló, Buenos Aires y Santander de Quilichao del departamento del Cauca cohorte 2018?

1.4 OBJETIVO GENERAL

Evaluar los resultados de la implementación del programa Ser + Maestro en cuanto al desarrollo de competencias que inciden en el clima escolar de las instituciones educativas de los municipios de Toribio, Caldono, Jambaló, Buenos Aires y Santander de Quilichao del departamento del Cauca cohorte 2018

1.5 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Caracterizar los docentes destinatarios del programa Ser + Maestro.
- Analizar el plan de formación del programa en lo relativo a las competencias socioemocionales y del siglo XXI y su incidencia en los factores del clima escolar.
- Identificar percepciones en aspectos clave del programa a partir de los referentes socioculturales de los docentes.
- Formular recomendaciones y acciones de mejora al programa Ser +Maestro a partir de los resultados identificados.

1.6 JUSTIFICACIÓN

En Colombia, las principales deudas que existen en educación apuntan a la ruralidad. Es por lo anterior, que programas que realizan intervenciones en las zonas rurales más vulnerables y afectadas por el conflicto armado del país, merecen la atención sobre sus resultados, ya que si es posible identificar estrategias que brinden herramientas realmente eficaces para que los docentes mejoren su práctica pedagógica, se empoderen como agentes de transformación orientados hacia el propósito de propiciar más y mejores aprendizajes, resulta prioritario que las facultades de

educación, entren a valorar este tipo de experiencias para aportar elementos para su mejoramiento y que sirvan de plataforma para visibilizar buenas prácticas en contexto.

Por otra parte, esta evaluación busca aportar a Proantioquia un análisis de resultados desde un enfoque cualitativo, ya que ellos vienen adelantando la evaluación interna de su programa a través de la medición de un índice de clima escolar, por lo que esta investigación planteó instrumentos articulados a los factores de medición de dicho índice, con el interés de ofrecer a la fundación un complemento de perspectivas desde donde analizar los resultados de su intervención.

Otro aspecto que justifica este ejercicio evaluativo, radica en las características de la población a la que fue dirigido el programa: indígenas, afrodescendientes y mestizos. Esta diversidad cultural enriquece el campo de investigación y por ende hace que la evaluación cuente con un acervo de posibilidades para hacer análisis a la luz del enfoque diferencial a propósito del contexto interétnico.

Por último, para la facultad de educación de la Universidad Externado de Colombia, el programa de Maestría en evaluación y aseguramiento de la calidad educativa y para la línea de evaluación de programas, es valioso contar con proyectos de investigación con entidades de este alcance, ya que Proantioquia está afiliada a Empresarios por la Educación, son instancias que inciden significativamente en la política pública educativa nacional, por lo que atender a la naturaleza de sus intervenciones y resultados, aporta elementos de primera mano para enriquecer el campo de estudio de la educación rural y el análisis de los procesos de la intervención socioeducativa de amplia cobertura que se adelantan en el país.

1.7 ANTECEDENTES

A continuación, se presentan los referentes investigativos enfocados en programas de formación para el desarrollo de competencias socioemocionales y del siglo XXI en docentes, así como otros que se han desarrollado alrededor del clima escolar y el liderazgo educativo. Los hallazgos cuentan con la siguiente organización:

- Evaluaciones de programas de formación docente en competencias emocionales y/o del siglo XXI.
- Estudios en clima escolar y liderazgo educativo.

Los principales antecedentes investigativos provienen de España, para el caso, un primer estudio realizado en el año 2016 entre los departamentos de educación de la Universidad de Cantabria y el Departamento de psicología de la Universidad de Valladolid, donde se desarrolló una investigación denominada “Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación”. Esta evaluación midió los resultados inmediatos de un programa de formación docente para el desarrollo de competencias socioemocionales. El programa tuvo intensidad horaria de 40 horas desarrolladas en 10 semanas consecutivas.

La metodología que empleó fue de corte cuasi experimental con una muestra de 250 estudiantes de licenciaturas y un grupo control. El procesamiento de resultados se basó en un índice de Reactividad interpersonal aplicado al final de proceso de formación, el instrumento utilizó una escala de Likert para abordar cinco categorías: empatía, afecto positivo, asertividad, confianza y seguridad.

Los resultados del programa mostraron progresos significativos en todas las categorías de estudio respecto del grupo control, concluyendo que este tipo de programas permiten evidenciar

la necesidad que tiene los docentes de contar con herramientas de manejo emocional y social que, por una parte prevengan fenómenos adversos para el clima escolar, y que otra, oriente en prácticas para cuidado de la salud mental del profesorado, ya diversos estudios han demostrado la fuerte influencia que este tipo de factores tienen sobre la calidad de la práctica pedagógica y por ende, en el aprendizaje.

Por otra parte, en la Universidad de Salamanca en el año 2016, se desarrolló una tesis doctoral titulada: Desarrollo y evaluación de competencias emocionales. Allí se evaluó la eficacia de un programa denominado “Pro-emociona” dirigido a docentes de secundaria. Este programa se desarrolló con 150 docentes divididos en grupos de 30 personas, quienes cursaron 20 horas en total, con una intensidad de una hora semanal. El diseño metodológico fue de corte pre-experimental con medidas pre-postest y de intervención media (luego de seis meses); no usó grupo control.

El anterior estudio realizó una primera evaluación de corto plazo donde encontró que el “Pro-emociona” era eficaz en incrementar el nivel de competencia autopercebido en los docentes; en cuanto a los hallazgos de medio término se aplicaron entrevistas semiestructuradas, donde se ratificó esta eficacia, concluyendo que más allá de los resultados inmediatos, existió una integración de las herramientas socioemocionales aprendidas en el programa en la práctica cotidiana de los docentes.

A partir de estos primeros antecedentes, cabe la reflexión que en esta interacción individuo-contexto que está intrínseca en las competencias emocionales, convendría ir más allá de la autopercepción, acudiendo a la validación fuentes alternas, tales como estudiantes, pares y/o

directivos, que por su directa relación con el participante puedan dar cuenta de estos cambios o variaciones en los docentes, brindando con esto mayor confiabilidad de los resultados obtenidos.

También en España, la Universidad de Almería en el 2010 realizó la investigación “efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (Mindfulness) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas” este programa enfocado en el desarrollo de la autoestima y las habilidades emocionales, fue recibido por un grupo de 32 maestros y uno grupo control de 33 participantes. El programa contempló diez sesiones, una cada semana con una hora y media de duración y con ejercicios para realizar en casa.

Esta investigación fue de corte cuasi experimental; usó la escala de autoestima de Rosenberg y la escala rasgo de metaconocimiento emocional 24 -TMMS-24 para analizar las variables de autoestima e inteligencia emocional, estos se aplicaron a los docentes al terminar su ciclo de formación. Los resultados mostraron que el programa generó efectos diferenciales y estadísticamente significativos sobre la autoestima y las tres dimensiones de la IE evaluadas.

Como conclusión el estudio reveló la gran utilidad que este tipo de programas tienen en docentes por ser un grupo de profesionales que están frecuentemente expuestos a altos niveles de estrés y situaciones constantes que los pueden llevar a la frustración.

En cuanto antecedentes latinoamericanos, se encuentra una investigación chilena, denominada “Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar”, esta se desarrolló en el 2012 en la Universidad de los Andes. El estudio caracterizó el desarrollo de habilidades socioemocionales y de liderazgo; fue dirigido a 6 directivos docentes de un colegio público, quienes cursaron 26 sesiones en siete meses. El estudio aplicó una escala de Likert para identificar la percepción del clima escolar entre estudiantes, padres y docentes.

Así, los resultados que se obtuvieron al finalizar el programa, confirmaron variaciones positivas en la percepción del clima escolar. A la vez, los directivos docentes, manifestaron tener mayores capacidades en pensamiento estratégico, reconociendo que debían seguir trabajando en mejorar sus habilidades en liderazgo a través de su apertura al cambio.

Por otra parte, en Estados Unidos, se desarrolló en el 2014 una evaluación liderada por el Centro McCormick para el liderazgo en el cuidado y educación infantil de la Universidad Nacional Louis que se denominó “El aumento de la aptitud para el liderazgo de directores de programas de cuidado y educación infantil.

Este programa en liderazgo educativo para el desarrollo individual, de equipo y sistémico. Su duración fue de 10 meses, con 80 horas de formación y 20 horas de conferencias, evaluaciones individuales con instructores y mentores. La muestra de la investigación fue de 502 personas que habían completado el programa Taking Charge of Charge of Chance (TCC - hHacerse Cargo del Cambio) que logró un total de 20 cohortes, en aproximadamente 20 años de implementación del programa.

Para el análisis se tomaron datos cualitativos y cuantitativos recopilados antes y después de la capacitación. Los instrumentos utilizados por el estudio fueron escalas de Likert para medir niveles de satisfacción, encuestas para analizar percepciones, cuestionarios de caracterización entre otros.

Los resultados del estudio a nivel general, revelaron que la intervención contribuyó a fortalecer un liderazgo expansivo y eficaz, mejorando las aptitudes de los participantes y el ambiente laboral. Lo interesante de este estudio es que luego de cinco años se aplicaron

nuevamente los instrumentos a los mismos participantes, concluyendo que seguían comprometidos con su mejoramiento, por ende, un impacto duradero del modelo TCC.

Se observa valioso poder acceder a un estudio que realizó mediciones de largo plazo, ya que permite evaluar la eficacia de un programa a un nivel mucho más concreto, ya que no recoge sólo resultados de cierre sino los relacionados con la sostenibilidad de los cambios generados.

Hasta este punto, se analiza que existe un primer bloque de investigaciones que han trabajado el tipo de competencias que trabaja el programa Ser + Maestro, particularmente las socioemocionales, también que la mayoría de estudios son de corte cuasi experimental y que estudios que han medido los resultados inmediatos al cierre del programa evaluado, con una tendencia a diseñar instrumentos de autopercepción para estas mediciones.

Ahora bien, en este segundo bloque, abordaremos un estudio evaluativo alrededor del clima escolar y el desarrollo de competencias.

La Universidad de Santiago de Compostela desarrolló una investigación en la república del Ecuador denominada: Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias pedagógicas en docentes. Esta fue realizada por el Departamento de Psicología evolutiva en el año 2015.

El estudio fue de tipo no experimental-correlacional y ex-post-facto, con una muestra de 2.500 estudiantes, 224 docentes y 224 aulas. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios sociodemográficos, una escala de caracterización del clima escolar, cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la gestión del docente y un registro de seguimiento académico.

El modelo de análisis contempló lo descriptivo, correlación y causal. El estudio concluyó que profesores y estudiantes tienen una sobrevaloración del clima escolar, lo que impide conocer la realidad de las relaciones y procesos de aula. Los resultados de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación muestran que el 40% de docentes se ubicaron en el nivel de bueno a insatisfactorio, debido a debilidades asociadas a su formación de licenciatura. Por último, se concluye que el clima escolar tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, así también, las competencias docentes (habilidades pedagógicas y de interacción) inciden de forma directa como indirecta a través del clima escolar sobre el rendimiento, más no sucede lo mismo con la competencia de normas y reglamentos que tiene un efecto nulo sobre el clima escolar, y negativo sobre el rendimiento académico.

De esta última investigación, se analiza que el clima escolar es una construcción vasta, casi cercana a un índice, ya que agrupa múltiples indicadores, donde muchas veces resulta absorbida por la concepción de “convivencia escolar” más asociada a las cualidades de la interacción y el ejercicio del poder, pero que también requiere contemplar la dimensión de ambientes de aprendizaje y liderazgo institucional entre otros.

Por último, concluye en esta revisión de antecedentes que aportaron consideraciones a tener en cuenta en la metodología de la presente evaluación, atendiendo a la importancia de trascender la autopercepción, a través de la triangulación de las menciones de los docentes, con las de un par y un grupo focal de estudiantes para aumentar la confiabilidad de la información recabada. Así mismo, la de articular la caracterización del liderazgo educativo a las variables del índice de clima escolar de Proantioquia para generar mayor nivel de complementariedad y, por último, diseñar un instrumento de entrevista con potencial para hacer lecturas de mediano y largo plazo.

CAPÍTULO II.

MARCO DE REFERENCIA

2.1 REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se presentan los referentes teóricos y conceptuales desde donde se abordó la evaluación. La primera parte desglosará los componentes estratégicos del programa Ser + Maestro que funge como el principal referente conceptual desde donde se analizarán los resultados de la evaluación. La segunda parte, atenderá a conceptos asociados a la disciplina de la evaluación y su metodología.

PROGRAMA SER + MAESTRO: *una apuesta del sector empresarial por la transformación social basada en la educación.*

El programa Ser + Maestro responde a un proceso de reflexión basado en la identificación de buenas prácticas empresariales en temas de gestión humana y experiencias innovadoras de formación de maestros, con el fin de proponer una experiencia de formación vivencial adaptada al contexto y necesidades del profesorado para aportar el desarrollo del campo educativo en Colombia.

Ser + Maestro se define en sí mismo como una propuesta de formación, acompañamiento y creación que busca incidir positivamente en el clima escolar a través del desarrollo del liderazgo educativo, donde si bien existen diversos acercamientos al clima escolar, la importancia de hacer énfasis en este elemento tiene tres aristas: la calidad, la pertinencia y la permanencia. Frente a la calidad, la UNESCO (2008) expone que el clima escolar es la variable que más incide en el logro, asignándole un 49% de peso en los aprendizajes.

El programa Ser + Maestro busca acompañar los procesos de formación en liderazgo a través de las competencias socioemocionales y del siglo XXI partiendo de entender a los docentes como:

- Sujetos con necesidades, intereses y expectativas.
- Líderes pedagógicos y educativos.
- Agentes de transformación social.

Así, el programa busca el desarrollo de estas cualidades a través de espacios de encuentro que incluyen aspectos disciplinares, metodológicos, didácticos y de formación en desarrollo humano.

CLIMA ESCOLAR: *Núcleo de incidencia del programa Ser + Maestro.*

El concepto de clima escolar, tiene su referente en el clima organizacional que emerge en la década de los 60´ cuando se introduce para estudiar las motivaciones, el tipo de relacionamiento entre los miembros, dinámicas de liderazgo entre otros, que estaban presentes en los equipos de trabajo, entidades públicas tanto públicas como privadas, todo esto con el objetivo de poder medir la satisfacción laboral de los empleados y encontrar claves de acción para mejorar la productividad. (Ambrano, Ramón y Espinoza, 2017).

Así pues, cuando esta concepción de clima escolar incursiona en el campo educativo, lo hace para analizar el desempeño de diversos procesos escolares. Ya instaurado en el sector educativo, va ganando apropiación y diversidad en sus formas de ser nombrado, por ejemplo clima de aula, clima institucional, clima de convivencia, clima social escolar, ambiente escolar entre otros, esta multiplicidad de nominaciones hace que sea difícil un rastreo claro del desarrollo conceptual de esta categoría. Sin embargo, en la revisión de estudios en el tema se ha identificado que los

principales referentes que comprende son: relacionamiento entre los miembros y el estilo de liderazgo. (Litwin & Stringer, 1968; en Campbell, 1976; Reichers & Schneider, 1990 y en Rodríguez, 2004).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional- MEN, utiliza mayoritariamente el concepto de ambiente escolar, diferenciándolo de Clima escolar en su Guía 4 de Ambiente escolar y el mejoramiento de los aprendizajes (2016), debido a que asume que el clima escolar se asocia únicamente al tipo de relaciones entre la comunidad educativa, a diferencia del de ambiente escolar que se entiende como “(...) el conjunto de relaciones entre los miembros de una comunidad educativa que se encuentra determinado por factores estructurales, personales y funcionales confiriendo a la institución educativa un modo de vivir y de establecer relaciones entre todos los actores que en ella conviven.”(MEN, 2016, p9)

En la anterior concepción encontramos factores de infraestructura, espacios de aprendizaje, de cultura y convivencia escolar. Así, el MEN en su expone una concepción que integra más elementos que la de clima escolar, esta última, asociada básicamente a la convivencia.

Por otra parte, el índice de clima escolar del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo- SERCE (2006) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, integró cuatro elementos distintos para evaluar esta categoría: organización de aula, bullying, clima escolar positivo y clima escolar negativo. En estos elementos vemos que integra los elementos de configuración espacial del aula, violencia escolar, elementos socioemocionales y de valores presentes en los entornos educativos.

En cambio, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia- UNICEF en su investigación denominada Clima, conflicto y violencia en las escuelas (2011), toma el concepto de clima escolar de Cornejo y Redondo (2001), que lo definen como la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. Este enfoque es muy similar al concepto de clima escolar del MEN.

Se observa, por tanto, que el clima escolar es una categoría que recoge diferentes factores en distintas entidades educativas, sin embargo, en unas y otras, nunca se desvincula de las cualidades de la socialización y el tipo de interacción que existe entre los miembros de la comunidad educativa.

En este punto, veamos cómo Proantioquia significa esta categoría central para el programa Ser + Maestro:

“El clima escolar lo entendemos como un conjunto de valores, metas y prácticas que delimitan el marco de relaciones entre distintos actores de la escuela. Así pues, los procesos de socialización y formación ciudadana, que encuentran un lugar privilegiado en la escuela, son configurados desde las condiciones del clima escolar.” (Proantioquia, 2018, p 21)

Vemos cómo la concepción que tiene ProAntioquia es homologable al que realiza el MEN en su concepto de “ambiente escolar” y muy cercano al que manejó el estudio SERCE en todos los aspectos, pero esta no incluye lo espacial o infraestructural como parte de aquello que configura el clima escolar.

Para finalizar, en la paulatina identificación de los factores que integran el clima escolar, podemos decir que es este, es el resultado de la interacción entre diferentes factores, principalmente los que determinan el tipo de interacción que se da entre la comunidad educativa y, que, de acuerdo a las cualidades de esta interacción, es posible potenciar o dificultar los aprendizajes, de allí que se priorice el aula como el ámbito central a evaluar.

LIDERAZGO EDUCATIVO: *En Ser + Maestro el docente es un líder pedagógico, educativo y agente de transformación social.*

Cualquier iniciativa que pretenda mejorar el clima escolar, debe empezar por los agentes educativos que tienen a cargo la enseñanza. El aula, es el ámbito por excelencia donde tiene lugar la labor docente, sin embargo, el rol del docente es privilegiado, ya que tiene la posibilidad no sólo de dirigir procesos de aula, sino que también puede ampliar su acción a nivel institucional, además, particularmente en contextos rurales, cuenta con un potencial para generar cambios en la comunidad educativa en general.

Así, el desarrollo del liderazgo educativo en Ser + Maestro se define también desde el tipo de contextos en donde tiene interés de realizar su intervención, ya que esta cualidad de liderar gana mayor importancia en zonas de alta vulnerabilidad donde se evidencia la necesidad de trabajar en la reconstrucción de los vínculos sociales, tolerancia y aceptación de la diversidad, el desarrollo de pensamiento crítico contextualizado y en acciones que aporten al desarrollo comunitario.

Acercándonos entonces a la concepción que se tiene en Ser + Maestro de liderazgo educativo, se observa que es una cualidad susceptible de desarrollo en los docentes, esta involucra

“(…) la reflexión e investigación sobre sus prácticas, la mediación para que el aprendizaje se enmarque en el contexto sociocultural específico, la comunicación entre los agentes educativos, el diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción, la planeación de acciones educativa y la evaluación de los aprendizajes y del proceso”
(ProAntioquia, 2018, p15)

Así, este perfil del maestro líder en el programa Ser + Maestro se impulsa a través de una formación experiencial que busca, a través del desarrollo en competencias del siglo XXI y las socioemocionales, que este sujeto-pedagógico emprenda prácticas, actitudes, interacciones y reflexiones que tengan impactos positivos en los factores del clima escolar, con el fin de ampliar las oportunidades de promover mejores aprendizajes.

COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI: *conocimientos, prácticas y actitudes para la época.*

Cuando el concepto de competencia empieza su incursión en el campo educativo de occidente, se puede situar en 1996 con el documento de la UNESCO “La educación encierra un tesoro” presidido por Jacques Delors, donde se exponen ideas acerca del tipo de educación que es necesaria en el siglo XXI, encontrando que los pilares de lo que necesita un sujeto para enfrentar la nueva época es aprender a conocer, hacer, convivir y, en definitiva, aprender a ser. Este documento tuvo gran repercusión, iniciando todo un cambio en el paradigma desde donde se reflexiona la escolarización y fue motor de múltiples innovaciones educativas, pedagógicas y curriculares.

Por otra parte, también la UNESCO publicó en el 2015 una serie de tres artículos titulada: El Futuro del aprendizaje. En estos, expresa la urgencia de promover nuevos modelos de aprendizaje, repensar el conjunto de aptitudes y competencias necesarias para hacer frente a los

desafíos de la época y por ende la necesidad de actualizar la práctica educativa para lograr materializar estos nuevos desarrollos en las aulas.

Así, las competencias del siglo XXI, se entienden como aquellas herramientas, actitudes, aptitudes, habilidades y conocimientos útiles para desarrollarse plenamente y poder enfrentar los sucesivos cambios y retos que trae este nuevo siglo.

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES: *un asunto tan emocional como cognitivo.*

La educación emocional constituye una de las principales innovaciones de la educación para el siglo XXI.

Las habilidades socioemocionales dan cuenta del aprendizaje a lo largo de la vida, por cuanto son consideradas como fundamentales para lograr establecer una vida satisfactoria y plena, tanto en el plano personal, como en el profesional, espiritual y social.

Tradicionalmente la escuela, nunca atendió a este tipo de aspectos, enfocándose básicamente en lo cognitivo y lo comportamental-disciplinario, sin embargo, el descubrimiento de lo determinantes que resultan aspectos emocionales en el desarrollo de un ser humano, lograron captar el interés en este tipo de habilidades que resultan decisivas para poder responder a las dinámicas de la era global, donde saber sobrellevar conflictos, crisis, sobreponerse de fracasos y tener capacidad de adaptación no son aspectos menores para la supervivencia y el bienestar de una persona en la actualidad. (UNESCO, 2015).

Así, se puede entender la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra, 2003, p 76).

Por lo general estas competencias son de orden intrapersonal (relación consigo mismo) o interpersonal (en la relación con otros) y las integran aspectos cognitivos, neuropsicológicos y conductuales.

En Ser + Maestro estas competencias se guían por una perspectiva desde el enfoque del desarrollo humano, buscando brindar a los docentes herramientas que les permitan crear vínculos asertivos con su equipo de trabajo y estudiantes, aportando así a un mejor interrelacionamiento entre la comunidad educativa.

LA EVALUACIÓN COMO DISCIPLINA: *un campo en constante evolución.*

El significado, uso y estatus de la evaluación ha venido evolucionando especialmente a partir de la década de los 60 en Norteamérica. Sin embargo, su origen del concepto asociado al campo de la educación, se le atribuye a Ralph Tyler quien en la década de los 30´ plantea un modelo evaluación curricular basado en objetivos, en el que subyace una función de la evaluación como medición de la efectividad. Lo anterior se expresa claramente en la concepción de evaluación de Tyler (1950) “el proceso de determinar en qué medida los objetivos de un programa se han alcanzado”.

El enfoque Tyleriano evolucionará gracias a Michel Scriven, aprendiz de Tyler, cuando en 1969 enunció su propia concepción de evaluación como la que “supone la estimación del mérito de un objeto”. Esta nueva significación puso en juego factores éticos, culturales y contextuales que brindaron a la evaluación dimensiones relevantes a la integralidad del proceso, abriendo paso a la transición del enfoque por objetivos al de necesidades, lo que derivó en una profunda renovación del naciente campo evaluativo.

Otro estadounidense, Levine (1975) estudioso de la evaluación, la definió como “un análisis de los efectos, resultados y outputs de los programas.”. La anterior concepción permite analizar un enfoque más holístico que se ubica al final de un proceso de intervención para atender a las diferentes variables que desencadenó dicha de intervención, sin embargo, no expresa la finalidad de dicho análisis. Caso contrario de la expresada por Cronbach (1981) donde expresa “Provisión de información para la toma de decisiones sobre una intervención” en la que se observa un enfoque más aplicado y que acerca la evaluación al campo de la investigación como tal. Pero serán Stufflebeam y Shinkfield (1987) quienes la ubican propiamente como una disciplina científica en la medida que la referencian como la “Investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto” concepto que además vuelve sobre los pilares de lo ya expresado por Scriven donde el mérito se refiere al aporte intrínseco que detenta; el valor, por su parte, refiere a la utilidad o impacto que genera en un contexto más amplio.

En clave de concreción, el primer grupo de concepciones aborda la evaluación como proceso técnico aplicado para el mejoramiento de una determinada intervención, luego, esto se complementa con la lectura de satisfacción de necesidades y posteriormente, hacia una perspectiva determinada por su utilidad en la toma de decisiones basadas en la evidencia. Se puede concluir entonces, que la evaluación es una disciplina que hace uso de las técnicas de investigación de las ciencias sociales y que deriva su cuerpo metodológico de la finalidad y/o alcance de su objeto de estudio, donde tanto un enfoque de resultados como uno de necesidades es válido en la medida que sea coherente con el evaluando y el interés del estudio evaluativo.

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS: *línea en la que se inscribe esta investigación.*

Un programa puede fácilmente confundirse con un proyecto o una política, por eso es importante delimitar este concepto. Podríamos decir de forma general, que un programa como mínimo debe contar con la planeación de una estructura diseñada para el cumplimiento de uno o varios objetivos. El académico español Ramón Pérez Juste, dará una concepción específica para programas de corte educativo, definiéndola como un “plan al servicio del logro de sus metas educativas”. Así, en dicha planeación estratégica que comprende un programa, confluyen aspectos técnicos y operativos que se articulan organizadamente y desarrollan de acuerdo con una planeación específica.

Sin embargo, existen aspectos diferenciadores entre programas que la investigadora en evaluación Carol Weis (2001) identifica: su alcance, complejidad, temporalidades, el tipo de servicio que presta, sus metas entre otros. Este tipo de elementos que caracterizan cada programa, configuran también el tipo de evaluación y su factibilidad.

Gran parte de las intervenciones que se realizan desde el sector público y privado se operativizan a través de programas. Lo anterior lleva a comprender que el campo de la evaluación de programas cuenta con un particular desarrollo en el campo investigativo y sea impulsado en distintas agencias. Veamos algunas de las principales aportaciones conceptuales asociadas a la evaluación de programas.

Roos Turner (1997) académico e investigador estadounidense considera que la evaluación de programas es un proceso que sirve para transformar actitudes, valores, conductas de las personas, las instituciones o comunidades en las que viven, ya que permite establecer claramente los criterios que funcionan en el proceso evaluado y deben ser estos mismos lo que le permitan

establecer la eficacia de la implementación. Desde esta concepción se observa como relevante emitir conclusiones basadas en los criterios mismos que fundamenta un programa. No se le puede pedir que cumpla con algo que no ha planteado y en términos distintos a los que enmarcan su propuesta.

Por otra parte, Lee Cronbach (1982) la cual se asume como un proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para la toma de decisiones. De esta perspectiva se extrae eso que diferencia la evaluación de la investigación social, ya que sus elaboraciones están orientadas por un pragmatismo determinado por el imperativo de servir al mejoramiento, y en el caso de la evaluación de programas es indispensable que sea útil en la toma de decisiones.

El pedagogo español Pérez Juste conceptúa la evaluación de programas educativos desde la perspectiva de la investigación evaluativa como:

“un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (Pérez, 1995, p54)

Este concepto, cercano al de Cronbach, es mucho más robusto y descriptivo frente a las cualidades de validez del proceso, su finalidad técnica e implicación ética. Por lo anterior, es la concepción que se toma como principal referente en el presente estudio evaluativo.

Así pues, vemos como la evaluación, se asume como una disciplina científica que, si bien posee un cuerpo epistemológico propio, por su versatilidad, resulta transversal a distintos campos

disciplinarias que la asumen como un proceso técnico para recabar información relevante que permite, no sólo hacer mediciones o comparar, sino también comprender los fenómenos que se desencadenan en el marco de distintos procesos de intervención con el fin de aportar a su mejoramiento interno, esto, sin desconocer las implicaciones éticas para el contexto socio cultural en el que está inmersa.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS.

Scriven (1973) identifica dos funciones en la evaluación: formativa, que contribuye a mejorar un programa en su desarrollo; y una sumativa, que consiste en establecer el grado de eficacia obtenido al finalizar la intervención. Tradicionalmente la evaluación de resultados ha estado más relacionada con esta última.

Existen diversos enfoques dentro de la evaluación de resultados, el primero y más predominante en el campo de evaluación, es el modelo centrado en objetivos con perspectiva cuantitativa que nació en la década de los treinta con Tyler donde básicamente se entraba a verificar el cumplimiento de lo planeado; en la década de los sesenta surge una perspectiva más amplia basada en el análisis de necesidades con Scriven, donde se entró a valorar lo que sucedía en el contexto, es decir no solo lo planeado sino también lo que estaba generando en la realidad una determinada intervención. Sin embargo, es a partir de Scriven, con quien se despliega en los años setenta, toda una gama de nuevas perspectivas, éstas predominantemente cualitativas.

Así, dentro de esta nueva gama de perspectivas para evaluar, se encuentran como las más representativas, la de Robert Stake (1967) con el modelo de evaluación respondiente, donde se considera relevante conocer las expectativas de los clientes, de manera que la evaluación pueda

ser útil para mejorar la intervención. La de Parlett y Hamilton (1972), que buscó arrojar luz sobre aspectos oscuros de los estudios cuantitativos, dotando de alta flexibilidad y técnicas etnográficas el proceso evaluativo, de manera que sirva para realizar una descripción lo más fiel posible y contar con alta comprensión del evaluando, analizado de forma natural en su contexto de desarrollo. Con Parlett y Hamilton, también se sitúa la importancia de contar con complementariedad de perspectivas en la evaluación, predominantemente cuantitativas, posicionando la relevancia de los aspectos cualitativos en cuanto a su aporte a la comprensión y descripción de los logros y/o méritos de un programa.

Por otra parte, un modelo de evaluación de tipo mixto, es el de Briones (1998) con el modelo de referentes específicos que busca entender el funcionamiento de un proyecto y como esto se relaciona con sus resultados, por lo que atiende a distintos enfoques epistemológicos, técnicas y procedimientos definidos de acuerdo a la naturaleza del objeto de investigación y al interés global de los involucrados en el proceso.

Así, la evaluación de resultados se puede entender como aquella que tiene por objeto comprender el desempeño, el valor o mérito alcanzado por una intervención, así como el grado de efectividad de las metas u objetivos propuestos, es decir en una evaluación de resultados, se pueden tomar en cuenta sólo los resultados de cierre, como lo expresa la agencia de las Naciones Unidas para el desarrollo –PNUD (2002) que propone empezar por el resultado final como punto de partida, como una “información temprana” que permitan extraer lecciones aprendidas, revelar hallazgos y formular recomendaciones. Pero también atender a resultados de mediano y largo plazo, estas se denominan de *impacto*, muy utilizadas en la evaluación de programas sociales.

Por último, también es importante atender a la importancia de que el tipo de evaluación de resultados de un programa está determinado por la naturaleza del evaluando y es a la luz de este, de donde se debe valorar la idoneidad de cada modelo en particular, así como el interés de los involucrados en proceso, clientes o destinatarios de la intervención.

2.2 MARCO LEGAL

La formación de docentes en Colombia según el Ministerio de Educación Nacional-MEN se divide en dos tipos, la primera, es la formación inicial que les acredita para poder ejercer la profesión docente, la segunda, se denomina formación continua, es entendida como “acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio docente y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional del docente o del directivo; orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa” (MEN, 2013, p 88).

Así, la identidad del programa Ser + Maestro se enmarca en esta última, asumiéndose en el marco de la legislación educativa colombiana como una intervención de *formación continua*.

CAPITULO III.

DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, dado que su perspectiva es recabar información mediante la observación empírica y/o valoraciones diversas, que permitan

establecer a partir de las relaciones descubiertas, categorías de análisis, descripciones y proposiciones comprensivas a partir del análisis de los datos. (Goetz y LeCompte, 1988)

Este enfoque permite, trascender la medición de resultados para lograr acercarse a la descripción y comprensión de los resultados obtenidos. Así pues, desde este enfoque no se pretende establecer generalizaciones sino describir el evaluando de forma que este, pueda verse representado lo más fielmente posible a través de técnicas e instrumentos de tipo descriptivo aplicados a las principales fuentes involucradas en el contexto o intervención objeto de investigación.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta es una investigación de tipo evaluativa “lo que distingue a la investigación evaluativa no es el método o la materia de estudio, sino la intención, el objetivo o finalidad con que se lleva a cabo.” (Weiss, 2001, p 18). Siguiendo lo anterior, deja claro como en este tipo de investigación se implementan instrumentos y técnicas propios de la investigación social, es decir sigue el método científico. Por otra parte, como cualquier otra investigación puede estar enmarcada en el paradigma cualitativo, cuantitativo o ser de enfoque mixto, sin embargo, independiente de su enfoque, no pierde su indiscutible carácter aplicado.

Así, en la investigación evaluativa, se recoge información para determinar efectos o consecuencias de una intervención, información que debe ser relevante para la toma de decisiones de quienes lo implementan, dicha *toma de decisión* es posible sobre la base de contar con unas evidencias confiables y válidas, que sirvan de soporte para formular recomendaciones en pos del mejoramiento.

3.3 MODELO EVALUATIVO

El modelo que orientó este estudio evaluativo fue el de evaluación Iluminativa propuesto Parlett, M. Y Hamilton, ya que se encontró adecuado en la perspectiva de que el objetivo fundamental que persigue este modelo, es la comprensión global de una intervención para poder analizar de manera integral su naturaleza y funcionamiento.

Por otra parte, la evaluación iluminativa favorece el entrar a valorar de forma holística e ir explorando diferentes dimensiones de lo dialectico, metodológico, contextual, ético, entre otras, para ganar una comprensión totalizadora del objeto de estudio. Así, en un estudio evaluativo orientado por este modelo, se debe tener en cuenta que el proceso investigativo:

- Deber ser contextualizado.
- Se debe preocupar más por la descripción y la interpretación que por la medida y la predicción.
- Debe atender más al análisis de los procesos que por los resultados al cierre.
- Se debe desarrollar en medio de las dinámicas cotidianas del campo de investigación.

De esta manera, este modelo contempla aspectos clave para la contextualización, apertura y flexibilidad de la investigación, por lo que resultó adecuado para orientar la evaluación de programa, dado que implica el contar con una gama de instrumentos descriptivos – comprensivos, además de atender a la necesidad de observar el proceso de formación de los docentes y no sólo aplicar instrumentos al cierre del programa y por último, buscar que el diseño complementara la evaluación interna que realiza Proantioquia de carácter cuantitativo.

3.4 TIPO DE POBLACIÓN Y MUESTRA

En la siguiente tabla se relaciona el total de la población focalizada por el programa y la muestra definida para esta investigación.

Tabla 2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Municipios	Población total docentes	Muestra docentes vinculados	Muestra docentes/directivos	Muestra estudiantes	Muestra autoridades
Santander de Quilichao	23	3	1	46	0
Caldono	33	1	1	14	0
Buenos Aires	17	2	1	12	0
Toribio	38	2	2	26	0
Jámbalo	9	1	1	14	1
Totales	120	9	6	112	1

Fuente elaboración propia.

La muestra de esta investigación, fue de carácter no probabilístico y de tipo intencional, dado que buscó contar con representatividad de la diversidad étnica, también por municipio para ganar una mirada global del contexto de implementación y por sexo. Por otra parte, debido a la limitación de acceso geográfico y el no poder acceder ciertas zonas por problemas de seguridad, también implicó seleccionar a los participantes de la evaluación por su accesibilidad territorial y garantías de orden público para llegar a la zona.

3.5 ANTICIPACIONES DE SENTIDO

Estas, fueron planteadas durante las primeras etapas de exploración del evaluando.

- El programa Ser + Maestro despliega una propuesta de formación contextualizada para la población docente que labora en el territorio Caucano.
- El programa desarrolla de forma moderada un liderazgo educativo en los docentes que cursan su programa.
- Existen amplias diferencias entre los conceptos pilares del programa y la comprensión que tienen de estos los docentes.

3.6 CATEGORIAS DE ANÁLISIS

Tabla 3. MATRIZ CATEGORAL

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES	INSTRUMENTO	FUENTE
Caracterizar los docentes participantes del programa.	Sujetos y actores	Docentes	Municipio	Encuesta de caracterización	Docentes
			Institución educativa		
			Naturaleza de la I.E		
			Edad		
			Etnia		
			Formación de Pregrado		
			Formación de posgrado		
			Áreas a cargo		
			Grados escolares a cargo		
			Años de experiencia en esa I.E		
			Años de experiencia en el sector educativo		
			Escalafón		
¿Programas de formación en que ha participado en los últimos 2 años?					
Analizar el plan de formación del programa en lo relativo a las competencias socioemocionales y del siglo XXI y su incidencia en el clima escolar.	Formación por competencias	Competencias socioemocionales	Educación sociemocional	Entrevista semiestructurada, grupo focal y diario de campo.	Docentes, estudiantes, directivos.
		Competencias del siglo XXI	Comunicación y mediación		
			Liderazgo educativo		
			Ambientes de AZ		
			Didácticas del siglo XXI		
			Proyectos educativos		
			Autopercepción del cambio		

Identificar las percepciones que se tienen del programa a partir de los referentes socioculturales de los docentes destinatarios	Apropiación de la propuesta del programa	Conceptos clave en Ser +Maestro	Perspectiva del clima escolar	Entrevista semiestructurada y diario de campo.	Jefes de núcleo, docentes y directivos docentes
		Aspectos clave en Ser + Maestro	Perspectiva del liderazgo educativo		
Formular recomendaciones y acciones de mejora al programa Ser + Maestro a partir de los resultados identificados.	Resultados	Conclusiones	Sistematización de resultados del programa Ser + Maestro en el 2018	Informe general de evaluación	Categorías de análisis.
		Recomendaciones para la mejora.			

Fuente: elaboración propia.

3.7 INSTRUMENTOS

El diseño de instrumentos contempló además de la fundamentación técnica de la maestría y la lectura de los documentos oficiales del programa, de un trabajo de campo extenso para poder comprender y apropiarse del programa, lo que implicó tener un abordaje en distintos niveles, que hicieron necesarios tener varias salidas a terreno, que acumularon 22 días efectivos en campo.

- Medellín (noviembre 16 y 17, 2017) Visita para conocer el programa desde el equipo implementador y apropiarse del evaluando.
- Cauca primera visita (julio 23 al 27, 2018) Observación de talleres y pilotaje de instrumentos
- Cauca. Segunda visita (octubre 21 al 02 de noviembre, 2018) Observación de talleres y aplicación de instrumentos;
- Cauca. Última visita (mayo 26 al 30 de junio, 2019) Aplicación final de instrumentos.

3.7.1 ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN

La encuesta contempló preguntas abiertas y cerradas, con el fin de reunir los datos necesarios para comprender características que resultaran más relevantes para poder hacer una adecuada

interpretación de los datos. El ítem tomado en cuenta fueron datos demográficos, de caracterización en el sector educativo, por ultimo antecedentes en otros programas de formación y experiencias significativas en educación.

3.7.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Este instrumento aborda los objetivos dos y tres de la evaluación. La primera parte desarrolla el objetivo (2) al indagar prácticas de liderazgo educativo asociadas al desarrollo de competencias del programa. La segunda, aborda el objetivo tres (3) al explorar desde la perspectiva sociocultural de los destinatarios, la comprensión que tienen sobre los conceptos de clave del programa.

La siguiente tabla muestra la estructura de articulación de la primera parte de la entrevista semiestructurada.

Tabla 4. MATRIZ DE ARTICULACIÓN ENTREVISTA

Talleres de formación	Competencias del siglo XXI asociadas	Factores que mide el Índice del clima escolar de ProAntioquia	Prácticas de liderazgo educativo	Preguntas generadoras
Educación socioemocional	Responsabilidad personal y social	Convivencia escolar	Gestión socioemocional	Más allá de los conocimientos, habilidades y prácticas propios de su área/asignatura ¿Qué encuentra importante enseñar a sus estudiantes?
Comunicación y mediación	Mediación Pedagógica y comunicación.	Uso de materiales y TIC	Mediación pedagógica y uso de materiales y TIC	¿Cómo realiza usted esta especie de puente o conexión para facilitar el aprendizaje de eso que usted quiere enseñar a sus estudiantes?
Liderazgo educativo	Pensamiento critico, trabajo colaborativo , expresión autónoma y participación.	Expresión autónoma, pensamiento critico y liderazgos compartidos	Empoderamiento de los estudiantes con su aprendizaje	¿Cómo motiva a sus estudiantes para que se empoderen de su proceso de aprendizaje?
Didácticas para el siglo XXI	Creatividad e innovación	Trabajo colaborativo	Atención a distintos estilos de aprendizaje	¿Cómo aborda usted estas distintas formas de aprender o esos estilos de aprendizaje en el aula?
Ambiente de aprendizaje	Gestión del contexto de aprendizaje	Disposición espacial de aula, apropiación del espacio y tiempo escolar.	Ambientación del aula.	¿Qué aspectos considera pueden adecuar un salón como un espacio propicio para el aprendizaje?
Proyectos educativos	Planificación y Gestión	No aplica	Gestión en ideas y proyectos de aula o institucionales.	¿Tiene en mente algún proyecto de aula o escolar que le gustaría emprender? o ¿Ya desarrolla alguno que busca fortalecer?

Fuente: elaboración propia.

El instrumento de entrevista contaba además de las preguntas generadoras, con otras de apoyo más específicas y una lista de verificación articulada la escala de codificación de perfiles de liderazgo para asegurar tener la información necesaria para codificar adecuadamente. Por otra parte, luego de cada indagación se entrega una ficha de identificación de actores o instancia que promovían dicha práctica así:

Tabla 5. IDENTIFICACIÓN DE ACTORES E INSTANCIAS

B. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")			
¿Quién estableció / motivó esta práctica?	1. Rector	6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil	
	2. Coordinador General	7. Docentes	12. Ser + Maestro	
	3. Coordinador Pedagógico	8. Administradores	13. Exalumnos	
	4. Coordinador de Convivencia:	9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN	
	5. Orientador	10. Padres de familia	15. Otros:	

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos de la entrevista se organizaron a través de una escala de avance tipo cascada para la identificación de prácticas reactivas o proactivas de ocho (8) niveles. Los primeros cuatro descriptores refieren un perfil de liderazgo educativo reactivo y los otros cuatro, corresponden con un perfil proactivo, estas categorías descriptivas se diseñaron basadas en la propuesta de liderazgo educativo del programa.

Tabla 6. DESCRIPTORES CARACTERIZACIÓN DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

LIDERAZGO EDUCATIVO REACTIVO	<p>Gestión pedagógica con un grado bajo o medio de orientación hacia el mejoramiento continuo.</p> <p>Tendencia a desarrollar procesos estrictamente para responder a requerimientos institucionales.</p>
-------------------------------------	---

<p>Describe un liderazgo incipiente o moderado con tendencia a movilizarse por requerimientos externos y una baja o moderada orientación al cambio y/o el mejoramiento continuo.</p>	<p>Grado bajo o medio de uso de potenciadores del aprendizaje.</p> <p>Grado bajo o medio de flexibilidad en el manejo de aula.</p> <p>Grado bajo o medio de innovación en aula.</p> <p>Grado bajo o medio de anticipación a situaciones problema o atención de necesidades.</p>
<p>LIDERAZGO EDUCATIVO PROACTIVO</p> <p>Describe un liderazgo medio alto o alto con tendencia a movilizarse por iniciativa propia y una manifiesta orientación al cambio y/o el mejoramiento continuo.</p>	<p>Gestión pedagógica con un grado medio alto o alto de orientación hacia el mejoramiento continuo.</p> <p>Tendencia a desarrollar procesos más allá de lo estrictamente necesario para responder a requerimientos institucionales.</p> <p>Grado medio alto o alto de uso potenciadores del aprendizaje.</p> <p>Grado medio alto o alto de flexibilidad en el manejo de aula.</p> <p>Grado medio alto o alto en innovación en aula.</p> <p>Grado medio alto o alto de anticipación a situaciones problema o atención de necesidades</p>

Fuente: elaboración propia

La cantidad de niveles (8) en la escala de caracterización, brinda mayor amplitud en la movilidad entre niveles y rangos y, por ende, permite establecer de forma más específica el progreso o retroceso que se haya presentado, esto también busca darle potencial al instrumento para ser aplicado a mediano y largo plazo.

3.7.3 DIARIO DE CAMPO

Este instrumento acompañó todo el trabajo de campo, dichos registros de observación y análisis, quedaron plasmados en el diario de campo, dado que este instrumento permite:

“Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación”. (Bonilla y Rodríguez, 2001, p. 45)

3.7.4 GRUPO FOCAL

Técnica de investigación cualitativa que consiste en realizar una entrevista colectiva. En el grupo focal se busca crear una línea comunicativa entre quien modera y los que fueron convocados a participar, pero también se busca generar discusiones internas dentro del grupo.

Esta técnica se utilizó con los grupos de estudiantes vinculados con los docentes con quienes se realizó la caracterización de perfiles de liderazgo, como estrategia de triangulación de las menciones de los docentes y así poder generar un mayor acercamiento a la realidad de la cotidianidad del aula.

3.7.5 VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS

Todos los instrumentos tuvieron tres momentos de validación, el primero en el marco de los seminarios de investigación del colectivo de evaluación de programas, un segundo a través de varias revisiones específicas con expertos: el asesor de esta investigación, con dos sesiones de tutoría realizada con uno de los docentes del programa de maestría y finalmente varias sesiones con la profesional de evaluación de ProAntioquia; cabe mencionar que el punto focal de Proantioquia aprobó todo el diseño metodológico para poder ser aplicado en terreno.

3.8 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En el desarrollo de esta investigación con enfoque cualitativo se realizó un acercamiento en progreso, que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente (Amezcuca y Gálvez, 2002). Así, el análisis cualitativo fue de tipo dinámico y estuvo alimentado por la experiencia en campo, la apropiación de la propuesta del programa Ser + Maestro y la fundamentación en el seminario de investigación.

A continuación, se describe el tipo de análisis utilizado, adaptado del propuesto por Taylor y Bodgan basado en tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización)

Tabla 7. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

FASE	ACCIONES
Descubrimiento (conocer a profundidad el evaluando)	a) Exploración de material bibliográfico. b) Acercamiento inicial al contexto. c) Elaboración de anticipaciones de sentido. d) Exploración de categorías emergentes
Codificación (Estructura y organización para el análisis de los datos obtenidos)	a) Definición de categorías y subcategorías. b) Diseño de escala de codificación para reducción de los datos. c) Diseño de escala de interpretación de perfiles de liderazgo educativo. d) Organización de datos en las escalas definidas a partir del cruce de diversas fuentes (docente, estudiantes y par)
Relativización (Triangulación, conclusiones y recomendaciones)	a) Análisis reflexivo de los datos (directos e indirectos) b) Nueva revisión y ampliación de material bibliográfico. c) Cruzar hallazgos de las fuentes. d) Revisión global del estudio para elaboración de conclusiones y recomendaciones con base en evidencias.

Fuente: elaboración propia.

3.9 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este estudio contó para su realización, con un proceso de gestión que partió por el interés de la evaluadora, que luego se formalizó a través de la Facultad de educación, logrando no sólo la aprobación sino también la cofinanciación de parte de Proantioquia. Esto implicó asegurar que todos los recursos entregados fueron invertidos de acuerdo al rubro y legalizados a conformidad, además, se garantizó confidencialidad de las bases de datos recibidas, el cumplimiento de todos los protocolos de seguridad en terreno y una comunicación fluida para la revisión y aprobación de todos los instrumentos aplicados en terreno y el aval para el acceso a las comunidades de parte de la coordinación del área educativa de Proantioquia.

Por otra parte, se cuidó de tener un manejo respetuoso y transparente de los datos y de preservar la privacidad e integridad de cada persona participante del proceso de evaluación. Se firmaron consentimientos informados para las entrevistas y los registros fotográficos.

4 CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Luego de finalizar en terreno se continuó con la organización de los hallazgos, su análisis y la elaboración de la discusión a partir de los resultados obtenidos. Este capítulo está organizado a través de cada una de las categorías de investigación del estudio evaluativo.

4.1 CATEGORIA: SUJETOS Y ACTORES.

Para el inicio del trabajo en campo se aplicó un cuestionario de caracterización dirigido a los nueve (9) involucrados en proceso de caracterización de prácticas de liderazgo educativo, proceso donde se obtuvo la siguiente información:

Tabla 8. RESULTADOS DE LA CARACTERIZACIÓN DE POBLACIÓN

FACTOR INDAGADO	HALLAZGO		
	Sexo	Femenino	Masculino
5		4	
Etnia	Indígena	Afro	Mestizo
	1	3	5
Promedio de edad en años	50		
Formación de pregrado	Ciencias humanas	Ciencias Exactas	
	6	3	
Formación de posgrado	Femenino	Masculino	
	4	1	
Promedio de experiencia en educación en años	17		
Nivel educativo en que enseña	Secundaria	Primaria	
	7	2	
Escalafón	2 A	2B	14
	4	1	4
Participación en los últimos dos años en programas de formación a maestros	Bienestar	Disciplinar/académico	Gestión
	Coaching	-Salud sexual y reproductiva -Leer es mi cuento -Pruebas Saber -Formador de formadores	-Formulación de PEC -Entornos protectores -Educación popular

Fuente: elaboración propia.

A partir de la información síntesis de la tabla, podemos resaltar que la edad promedio de los docentes es de cincuenta (50) años, lo que indica que el programa trabajo con docentes con amplia experiencia, dado que contaban con alrededor de 17 años en el sector educativo. Por otra parte, se identificó una buena cualificación académica, ya que más de la mitad poseen formación

posgradual y desarrollan procesos en el nivel de básica secundaria, nivel que por lo general implica un mayor grado de apropiación disciplinar y discursiva. Además, mostraron tendencia en seguir complementando su formación a través de su participación en otro tipo de programas afines a sus intereses y las dinámicas organizativas propias del contexto.

Por último, se identificó que el grupo étnico que logró menor representatividad fue el indígena, con solo un docente.

4.2 CATEGORÍA: FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

Teniendo en cuenta que el programa Ser + Maestro busca desarrollar el liderazgo educativo para que “(...) los maestros desarrollen prácticas educativas coherentes con sus contextos, fomentando escenarios de convivencia, didácticas incluyentes, proyectos y ambientes de aprendizaje que articulen saberes.” Esta categoría se abordó a partir de la caracterización de los perfiles de liderazgo educativo en relación con prácticas cotidianas de aula estrechamente relacionadas con los ejes seis (6) ejes temáticos del plan de formación del programa.

El procesamiento de valores en la escala de caracterización del liderazgo educativo, permitió determinar un puntaje global por cada docente para ser interpretado dentro de una tabla de descriptiva de caracterización.

El establecer ubicar a un docente dentro de la escala de caracterización del liderazgo educativo, fue el producto de un proceso de triangulación entre lo obtenido con el docente indagado, la valoración con un par y un grupo focal de sus estudiantes. La valoración de los estudiantes tuvo prelación sobre la de los docentes y el par, ya que ellos, como directos sujetos que experimentan la cotidianidad del aula, fungieron como la principal fuente para explorar las competencias evaluadas. A continuación, los descriptores utilizados para la caracterización.

Tabla 9. ESCALA DE CARACTERIZACIÓN DE LIDERAZGO EDUCATIVO

<p>Liderazgo educativo de tipo reactivo consolidado (1 – 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nula o baja orientación hacia el mejoramiento continuo. - Acciones que no cumplen con los requerimientos institucionales. - Nulo o bajo grado de uso de potenciadores de aprendizaje. - Nulo o bajo de grado de flexibilidad en aula. - Nulo o bajo grado de innovación en aula. - Nulo o bajo grado de anticipación a situaciones problema o necesidades.
<p>Liderazgo educativo de tipo reactivo incipiente (13- 24)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grado medio de orientación hacia el mejoramiento continuo. - Acciones que responden únicamente a los requerimientos institucionales. - Grado medio en uso de potenciadores de aprendizaje. - Grado medio de flexibilidad en aula. - Grado medio de innovación en aula. - Grado medio de anticipación a situaciones problema o necesidades.
<p>Liderazgo educativo de tipo proactivo incipiente (25 - 36)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grado medio alto de orientación hacia el mejoramiento continuo. - Acciones que responden tienden a ir más allá de los requerimientos institucionales. - Grado medio alto en uso de potenciadores de aprendizaje. - Grado medio alto de flexibilidad en aula. - Grado medio alto de innovación en aula. - Grado medio alto de anticipación a situaciones problema o necesidades.
<p>Liderazgo educativo de tipo proactivo consolidado (37 – 48)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grado alto de orientación hacia el mejoramiento continuo. - Acciones que van allá de los requerimientos institucionales. - Grado alto en uso de potenciadores de aprendizaje. - Grado alto de flexibilidad en aula. - Grado alto de innovación en aula. - Grado alto de anticipación a situaciones problema o necesidades.

Fuente: Elaboración propia.

Así, los perfiles de liderazgo educativo resultantes del procesamiento de información obtenida fueron los siguientes:

RESULTADOS GLOBALES DE PERFILES DE LIDERAZGO EDUCATIVO

Tabla 10. CONSOLIDADO PERFILES DE LIDERAZGO

Reactivo consolidado	Reactivo incipiente	Proactivo incipiente	Proactivo consolidado
0	1	7	1

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permiten observar que la mayor parte de la población (7) se ubica en un perfil Proactivo incipiente, que uno de los docentes se ubica en el perfil reactivo incipiente, además uno de ellos logra posicionarse en el mayor rango proactivo consolidado. Así, los resultados generales muestran una marcada tendencia proactiva en las prácticas de liderazgo al cierre del programa.

Sin embargo, para poder comprender estos resultados en detalle y poder atribuirlos o no al programa, es necesario analizar el desempeño en cada una de las competencias dado que “En Ser + Maestro el fortalecimiento del liderazgo educativo se enmarca en el trabajo sobre las competencias socioemocionales y del siglo XXI”

En el análisis específico por competencias el procesamiento de información se calculó por el grupo en total nueve docentes (9), entonces el cálculo del rango cambia respecto del global así:

Tabla 11. RANGOS DE INTERPRETACIÓN ESPECIFICO POR COMPETENCIA.

Reactivo consolidado	Reactivo incipiente	Proactivo incipiente	Proactivo consolidado
1 - 18	19 - 36	37- 54	55- 72

Fuente: elaboración propia.

4.2.1 RESULTADOS EN COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Estos bloques de prácticas están asociadas a las competencias de responsabilidad personal y

social y la de gestión socioemocional. El puntaje obtenido por el grupo fue de (45) lo que la ubica en el descriptor de **Proactiva incipiente** que tiene el rango de (37 a 54)

Se encontró que la mayoría de los docentes manifestaron un alto nivel de interés en trabajar aspectos socioemocionales en sus clases, poniéndolo incluso, por encima de la importancia del desarrollo disciplinar de su área. Lo que se analiza como un *alto posicionamiento de estas prácticas en la reflexión de lo que debe hacerse en el trabajo de aula*. A continuación, se presentan algunas de las respuestas dadas por los maestros que respaldan esta inferencia:

- **M 08:** “Para mí lo académico es lo secundario, para mí lo primario es el ser.”
- **M 06:** “Es una educación para la vida, que trasciende lo académico.”
- **M 07:** “(...) que ese egresado sea persona, tal vez nuestra vida es un camino hacia ser una mejor persona, que ellos se vayan con una maleta cargada de herramientas, más que lo disciplinar de mi área.”

Por otra parte, se identificó que *las acciones de gestión socioemocional manifestaron una estrecha relación con la convivencia escolar*, enfatizando su acción en el tipo de interacción entre estudiantes:

- **M 01:** “Cuando a veces se presenta alguna dificultad o mal entendido con los muchachos uno ahí trabaja esa parte, que sean más colaborativos, que hay que ayudar al compañero, que si él no tiene el lápiz o la herramienta de trabajo pues que se le colabore.”
- **M 02:** “Los niños aprenden de un entorno de amistad bonito, de respeto, cuando ellos algunas veces comenten alguna barbaridad, por ejemplo, que le dan un puño a una niña y llegan llorando donde mí y me dicen me equivoqué, es que le di un puño a una niña y usted nos ha enseñado que así no es, entonces le digo que le pida perdón, porque aquí

costaba mucho pedir perdón, porque en las familias no se usa el perdón, aquí todo se ajusta.”

- **M 07** “Con el ejemplo en el aula, con el respeto que se debe tener, yo trato de ser amigo de los estudiantes, trato de darles esa confianza, eso es bueno para la disciplina que yo enseño.”

A la vez, se encontró que *el trabajo socioemocional del aula incide en espacios del contexto comunitario-social.*

- **M 07:** “Lo importante es los estudiantes sean personas, la idea es que repercuta en su comunidad y sociedad.”
- **M 03:** “(...) entonces he hecho con ellos folletos en donde se explica que es el problema, las causas, porque se da esa situación y las consecuencias de esa problemática y sugerencias para mejorar esa problemática, entonces eso permite que el muchacho vea que lo que está aprendiendo puede tener una incidencia social en una problemática social.”
- **M 09** “Yo espero que el efecto sea grande, no sólo a la I.E que sea llevado a sus familias, los niños traen las situaciones de su familia y acá lo manifiestan.”

En el análisis del tipo de prácticas en cuanto al trabajo socioemocional en el aula, si bien existe un marcado interés por su gestión, se encontró que las acciones responden a situaciones emergentes, no se desarrollan estrategias preventivas o que promuevan un bienestar emocional de forma metódica, las acciones espontáneas se limitan a rutinas de brindar consejos, hacer algunas charlas o actividades respecto de temas priorizados, sólo en un caso se identificó prácticas asociadas al manejo emocional en la docente que obtuvo el perfil de Proactivo

consolidado, es de quien en la encuesta de caracterización manifestó haber tomado un curso de coaching. Al respecto, la educadora indicó:

- **M 02** “He practicado por ejemplo lo de las técnicas del coaching, el saberme perdonar, la silla vacía, cómo hacer que el niño traiga su situación y hacerle votar, por ejemplo, se le pide que traiga una bomba, que allí escriba todo lo que ha tenido, hacerlos sentir muy importante, lo hago parar en una silla porque lo niños van guardando eso y eso los va empobreciendo.”

A partir de lo anterior, lo identificado en las menciones por los docentes, y lo registrado en diario de campo durante la observación de los talleres de formación, se puede determinar que la formación en competencias socioemocionales está más enfocada en el desarrollo personal del docente, lo que es cercano de la línea de desarrollo personal de la antigua versión del programa que utilizaba el biocoaching, sin embargo en la nueva versión, desde los hallazgos, todavía no cuenta con un carácter tan aplicado en aula en cuanto a la fundamentación, estrategias y herramientas didácticas o metodológicas que despliega.

Analizando lo anterior, siguiendo a Bisquerra (2003) que define estas competencias como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” Se puede afirmar que los docentes reciben más herramientas para un manejo intrapersonal de las emociones, en consonancia con uno de los tres centros de interés en el trabajo de competencias del programa que entiende “El maestro como sujeto con necesidades, intereses y expectativas” sin embargo, para el trabajo en aula requiere un mayor complemento en cuanto a la gestión interpersonal con

carácter aplicado al aula. Este último énfasis podría connotar mayor incidencia en la convivencia, por ende, incidir en el clima escolar de forma más extendida.

4.2.2 COMPETENCIAS DEL SIGLO XXI

Este bloque de competencias busca profundizar en dimensiones que los maestros requieren para intencionar, de manera efectiva, la experiencia educativa, así como los principales factores que configuran el clima escolar.

4.2.2.1 Comunicación y la mediación

Este tópico explora competencias de mediación pedagógica y el uso de materiales y TIC. La puntuación obtenida del grupo fue de (48) perfilándose como **Proactivo incipiente** (37-54).

En Ser + Maestro se busca dar un giro a la concepción del maestro como un transmisor de ideas a la de asumirlo “como un actor que media”. Esta mediación, implica los saberes, metodologías y didácticas que se proponen desde los espacios de aprendizaje.

Los hallazgos mostraron que en la mediación pedagógica en todos los docentes se estructura a través de la exploración de saberes previos, esto asegura la contextualización de la temática y que, al partir de lo propio, se favorece un aprendizaje significativo, esto identificado en las respuestas dadas por los docentes

- **M 04** “(...) parto de la experiencia de vida, de sus vivencias de la cotidianidad, yo trato de hacerlo lo más sencillo y vivencial, muy de la praxis.”

- **M 02** “Parto lo propio, de lo que el niño trae, pues depende si voy a trabajar el tema de historia, si es con tercero es más suave, miro el contexto familiar, contexto nacional dependiente del tema y el contexto mundial.

En conexión con lo anterior, en la exploración sobre los referentes que utilizan en general para la planeación de sus clases se encontró que priorizan también lo contextual – PEC.

- **M 02** “Mi referente es el PEC, no tanto lo del MEN, aunque yo les comparto lo que pasa afuera con la SED.”
- **M 01** “los lineamientos del PEC en esa parte (...) Acá tenemos en cuenta las fases de la luna, la siembra, en que luna se puede cosechar es una parte importante de acá, la cultura.”

Otro aspecto identificado es que, *la mediación pedagógica por lo general se concentra en la dimensión cognitiva, seguida por las de tipo emocional, en cambio la dimensión corporal mostró bajo posicionamiento* con sólo dos referencias hechas por los docentes que fueron:

- **M 01** “También yo hago mucho el uso de los gestos, del cuerpo, la parte de la mímica, eso mantiene a los muchachos mucho en la expectativa a ver este loco que va a hacer
- **M 02** “Una de esas claves es conectar el cerebro, la técnica con los dedos, con las manos (...) Trabajo la música terapia, eso les ha encantado, eso es fantástico, hacemos en círculo, es una técnica emocional muy rica porque el niño aprender a soltar”.

En esta dimensión Ser + Maestro tuvo tres (4) menciones en el mapeo de actores e instancias a las que se les atribuye la práctica, en combinación con señalar que también partían de una iniciativa personal y/o institucional, lo que indica fortalecimiento de prácticas que ya se daban en la cotidianidad del aula.

Un análisis en esta dimensión involucra el que, uno de los énfasis que se realiza este módulo-taller es el uso de la corporalidad en el aula como principal herramienta en la mediación pedagógica, sin embargo, la participación del cuerpo como factor clave en la mediación mostró bajo posicionamiento.

Por otra parte, el norte del Cauca dadas las condiciones de pobreza en que vive la mayor parte de la población y las dificultades de acceso y conectividad hacen que el uso de TIC sea bastante restringido y que además por la edad promedio de los docentes (50 años) también influya en que el uso de TIC haya sido descrito con un uso muy esporádico o con intenciones más recreativas que con intencionalidad pedagógica, por ejemplo:

- M 08 “Uso guías, libros, tablero, actividades de aula, canciones, grabaciones.”
- Grupo focal- M 09 “la profesora nos puso spiderman una vez”

4.2.2.2 Competencias de liderazgo educativo

En esta dimensión el tópico explora las competencias de pensamiento crítico, gestión del cambio y trabajo colaborativo. El resultado general por grupo fue el mejor puntuado (**51**) dentro del rango del perfil **Proactivo incipiente** (37 – 54).

Si bien existen diferentes competencias necesarias para hacer frente al siglo XXI como lo mencionó Jacques Delors cuando se concluyó que los pilares de la educación para este nuevo siglo eran aprender a conocer, a hacer, a convivir y aprender a ser. Tal vez todas ellas tengan sobre la base el desarrollo de un pensamiento crítico.

Este grupo de competencias están conectadas con el propósito del programa en cuanto a “pensar en el aula como un espacio político propone de plano entender a los estudiantes como ciudadanos y a la escuela como un lugar para la construcción de lo público.” Y fueron asociadas en la indagación realizada, con el grado de participación espontánea en el aula, inclinación por actividades grupales o individuales y en el perfil de manejo de aula del docente, donde dos (2) docentes se ubicaron con un corte disciplinario y el resto del grupo (7) en uno de tipo crítico reflexivo.

Así, se encontró que las principales prácticas utilizadas por los docentes para lograr posicionamientos críticos en sus estudiantes, se centran en crear discusiones para poner en tensión diversas temáticas, por ejemplo:

- **M 01** “Se les deja algunos trabajos con preguntas, así como muy abiertas para que ellos escriban y den sus propios conceptos, luego se hacen plenarias a ver usted que piensa”
- **M 06** “Yo les digo a los chicos cosas que los hagan pensar, proyectar, reflexionar, sentir. Que escuchen que les dice el lápiz cuando pasa por la hoja.”
- **M 08** “(...) la motivación es traerles diferentes situaciones problema de actualidad, que estén relacionados con la matemática.”

En el mapeo de actores que motivaban o impulsan determinada práctica indagada, esta fue donde más docentes señalaron atribuir parte de su fortalecimiento al programa (5 referencias) lo que indica que Ser + Maestro permeó un aspecto fundamental de la gestión de aula, promoviendo el desarrollo de un aula rica en discusiones y estimulante para el desarrollo de un pensamiento crítico del estudiantado.

Por otra parte en la caracterización se observó que la mayoría de docentes laboran en secundaria (7), lo que es ideal para poder generar criticidad en los jóvenes a través de la reflexión sobre su propia realidad, donde el que se fortalezcan espacios de aula con perspectiva crítica, representa también un aporte a la dimensión política de la escuela, que, en un contexto como el del norte del Cauca, atravesado por múltiples tensiones, problemáticas, discursos y actores, es un indicador de pertinencia contextual del plan de formación del programa.

4.2.2.3 Didácticas para el siglo XXI

En este grupo se exploraron las competencias de creatividad e innovación. La valoración fue de (37) que la ubica perfil **Proactivo incipiente** (37 - 54). La puntuación es la más baja del grupo dentro de este perfil, quedando a sólo un punto de ser reactiva.

La exploración de estas competencias se hizo a través identificar las prácticas de adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje, encontrando que no se han emprendido unas estrategias didácticas y evaluativas claras para atender a esta diversidad, así pues, *las acciones son de tipo empírico y atienden dificultades que emergen espontáneamente y no, de forma anticipatoria desde la planeación de clases*. Así lo expresaron los maestros:

- **M 08** “Si le toca a uno hace ese análisis en la observación, porque siempre que estoy trabajando me gusta ir por todo el salón dándome cuenta.
- **M 03** “Lo hago de manera empírica, se podría decir que sí, trato de mirar, bueno le explico por aquí no me entendió, entonces por aquí y así voy viendo que es más por este lado.
- **M 02** En el proceso de estos años con los niños me les acerco y voy observando cómo funciona y así les voy dando estas estrategias.

En cuanto a las actividades o acciones que se emprenden para atender a la diversidad en el aprendizaje, se pueden describir actividades que se hacen de forma colectiva, no específica para cada estilo, que buscan brindar dinamismo didáctico puntual para el desarrollo de una temática.

- **M 03** “Los saco al frente hacemos la dramatización en la que se dan las cosas, por ejemplo, si estoy viendo la temática de contabilidad, entonces hacemos la dramatización (...) haciéndolo actor al estudiante de la situación.”
- **M 01** “Yo a veces me apoyo, si no me entienden a mi utilizo varios métodos, entonces a veces no da resultado eso entonces utilizo los pelados que entienden mucho más rápido, entonces le digo que le apoye a él, a veces eso es mucho más enriquecedor o mucho más fácil para ellos (...).”

Por último, se identificó que, si bien existe alguna flexibilidad para atender a distintas formas de aprender, esta difícilmente alcanza los procesos evaluativos, por ejemplo:

- **M 03** “La evaluación se hace diferencial pero cuando tienen NEE.”
- **M 07** “La evaluación es estandarizada.”

Partiendo de que el programa tiene en su propuesta temática y metodológica el abordar dos problemáticas que se presentan en la escuela “los asuntos asociados a la inclusión y retención de estudiantes en la escuela y las herramientas que los maestros requieren para intencionar, de manera efectiva, la experiencia educativa” el conjunto de competencias que se trabajan en esta dimensión, permiten analizar que el aprendizaje aún no se aborda de forma diferencial, por lo que poco se atiende a identificar este tipo de diversidad del aula, sin embargo se observó una intención en querer adoptar flexibilidad didáctica, pero que se aborda más de forma empírica al no contar con una fundamentación teórica o didáctica. Por lo anterior, este proceso mostró

tendencia reactiva, es decir no anticipatoria, lo que, a la luz de las didácticas del siglo XXI, un aspecto clave de la práctica pedagógica, es poder atender a la diversidad en el aula, por lo que debería tener mayor atención, dado que influye en la calidad educativa e incide en la retención escolar.

4.2.2.4 Competencias en ambiente de aprendizaje

En este grupo se exploraron las competencias de gestión del contexto de aprendizaje y los factores de disposición espacial del aula y apropiación del espacio escolar. La valoración en escala arrojó un perfil **Proactivo incipiente (38 – 55)** con un puntaje de treinta y nueve (**39**).

Este puntaje es bajo al interior del bloque del perfil de Proactivo incipiente, identificando que, por lo general, la ambientación de aula se homologa con “decoración”, y en varios casos esta última tampoco se utiliza, lo que indica que el aula por lo general no es un factor relevante al interior de la práctica pedagógica.

- **M 07** “No se hace tanta ambientación” (...) Lo está en la pared es más que todo informativo.”
- **M 06** “Por ahora no tengo decoración.”
- **M 08** “No está decorado el salón, eso son fallas de uno”
- **M 01** “La verdad no hay ambientación, de pronto ocasionalmente se pega un calendario o el horario. No hay algo decorativo”

Ahora bien, la decoración refiere generalmente a instrumentos informativos, en los pocos casos donde se menciona, se alude a tener visible el horario de clases, los días de cumpleaños y organización de turnos de diferentes actividades entre otros, lo que también se relaciona con la

baja periodicidad en la renovación de estos instrumentos de aula, que duran por lo regular un año. Como es el caso de este tipo de respuestas dadas por los maestros:

- **M 09** “Si tiene decoración de carteleras, algunas hechas por mí y otras por ellos de los cumpleaños.
- **M 01** “En las pareces están los núcleos temáticos, los temas que se van a trabajar en el trimestre y no que no puede faltar es el listado de responsabilidades de aseo.”
- **M 05** “Compartimos fiestas de cumpleaños, día de brujas, etc.

Los resultados en ambiente de aprendizaje se deben analizar en relación con la definición de clima escolar de Proantioquia que dice:

“Lo entendemos como un conjunto de valores, metas y prácticas que delimitan el marco de relaciones entre los distintos actores de la escuela. Así pues, los procesos de socialización y formación ciudadana, que encuentran un lugar privilegiado en la escuela, son configurados desde las condiciones del clima escolar.”

Esta definición paradójicamente no incluye o alude al ambiente de aprendizaje, sin embargo, si está incluido como un factor de medición de las métricas de evaluación interna del programa que realiza Proantioquia con su índice de clima escolar, lo que sugiere la necesidad de tener mayor coherencia entre el concepto central y los elementos que mide el índice, así como revisar aspectos que inciden en el bajo posicionamiento de este factor en la población.

4.2.2.5 Competencias en proyectos educativos

En este grupo se exploró la competencia de planificación y gestión, resolución de problemas y toma de decisiones a través de la indagación sobre el interés, gestión o implementación de

proyectos de aula o institucionales los últimos dos años. La valoración en escala arrojó un perfil **Reactivo incipiente** (19 – 37) con un puntaje de treinta y seis (**36**), siendo la única dimensión que se ubica en este perfil, a dos puntos de haberse podido perfilar proactiva.

Una de las razones por las cuales este módulo de formación hace parte del programa Ser + Maestro está relacionado con el tipo de contexto a los que llega el programa dado que considera que “Si bien la educación se entiende como camino para el desarrollo de aprendizajes, hay un asunto central que debe promoverse en las comunidades de alta vulnerabilidad social: el liderazgo.” Este liderazgo se asume en el programa como una cualidad través se busca que el docente “(...) esté en capacidad de establecer puentes entre el contexto comunitario y los saberes a través de la construcción de espacios de colaboración, intercambio de experiencias y conocimientos, desarrollo de la autonomía, empatía y solución creativa a problemas de la vida real.”

Siguiendo lo anterior, en el grupo de competencias asociadas el módulo de Proyectos educativos entendidas como un “saber hacer o gestionar en contexto”, se identificó que en todos los casos los docentes mencionaron una idea a desarrollar, esta generalmente giraba en torno de reactivar experiencias exitosas o de fortalecer algunas en curso, pero no contaban con una planeación específica de forma escrita o habían iniciado gestiones. Por lo anterior, fue evidente un bajo desarrollo de estas competencias, donde las buenas intenciones que manifestaron los docentes para responder a problemáticas o necesidades, no logran traducirse en acciones concretas para llevarlas a cabo, por ende, se caracterizaron reactivas.

- **M 06** “Por ahora quiero implementar “cuando te miro me veo” que es un proyecto que tengo hace varios años, pero la institución todavía no me ha dado las condiciones para poderlo desarrollar.”
- **M 05** “Tengo un proyecto de teatro, he hecho guiones. No tengo algo planeado, la vida se vive y en el momento se da.”
- **M 02** “Si lo tengo, pero no lo tengo escrito, es de didáctica de la enseñanza y las estrategias pedagógicas que me encantan.”

En general los hallazgos en las competencias del siglo XXI, entendidas en el marco de referencia, como aquellas herramientas, actitudes, aptitudes, habilidades y conocimientos útiles para asumir adecuadamente los retos que trae este nuevo siglo, mostraron que los docentes en la mayoría de ocasiones, manifestaron que las prácticas indagadas eran impulsadas generalmente por iniciativa propia o, que eran de iniciativa propia y también impulsadas por el programa, es decir nunca se mencionó sólo el programa, lo que permite inferir que el programa entró a fortalecer reafirmar algunas prácticas que ya se venían desarrollando.

Por otra parte, partiendo que es un grupo con una trayectoria promedio de 17 años en el sector educativo, manifestaron una marcada orientación al cambio y una clara disposición para apropiarse de herramientas para mejorar su práctica pedagógica, donde los mejores resultados se percibieron en el módulo de liderazgo educativo y el comunicación y mediación, en menor medida, en los de proyectos educativos y ambiente de aprendizaje.

Otro análisis realizado, mostró que, en el caso de dos docentes que en la caracterización se identificó que no habían participado en ningún programa de formación a maestros anteriormente,

fueron quienes manifestaron en mayor medida la apropiación de herramientas por parte del programa y los cambios más significativos del grupo evaluado.

4.2.2.6. AUTOPERCEPCIÓN DEL CAMBIO DESPUÉS DE PASAR POR EL PROGRAMA

Si bien a partir de la revisión de los antecedentes de esta investigación se buscó trascender lo identificado en la mayoría de estudios de resultados o impacto acuden solo a la autopercepción para medir el desarrollo de competencias o habilidades, la indagación en este aspecto es fundamental para poder valorar los resultados del programa, encontrando los siguientes factores de cambio que fueron organizados en categorías por afinidad de sentido y número de respuestas asociadas:

Empoderamiento didáctico-metodológico. Ocho (8) menciones.

Fortalecimiento de competencias didácticas y lúdicas, transferencia de actividades, estrategias y metodologías para dinamizar la clase y promover la participación en el aula, por ejemplo:

- **M 01** “(...) hacer las clases más dinámicas, más participativas o en construcción colectiva.”
- **M 02** “Fortalecí estrategias metodológicas en aula y las maneras de mirar el conocimiento.”
- **M 09** “Fue de un enriquecimiento me mando a jugar más con mis niños y a hacer ejercicios de concentración.”

Vocación pedagógica. Seis (6) menciones asociadas.

Se identificó mayor sensibilidad y toma de conciencia del valor social que tiene la profesión docente. Por ejemplo:

- **M 05** “Ser + Maestro me permitió reconocer que si puedo arriesgarme y que no debo desfallecer por mis estudiantes.”
- **M 06** “Haber podido reconocer la importancia de mi trabajo y todo lo que puedo hacer por mis estudiantes.”

En la interacción con los estudiantes. Cinco (5) menciones.

Aumento de la empatía, sensibilidad emocional y la flexibilidad en el manejo del aula. Por ejemplo:

- **M 03** “Por supuesto, ya al trabajar la parte emocional de los estudiantes, empecé a mirar el ser del estudiante, entender su situación, sus circunstancias, empezar a proponer una temática, una práctica pedagógica.”
- **M 02** “Gané más flexibilidad para que el niño cree su conocimiento (...)”
- **M 09** “Yo conversaba con mis estudiantes, pero ahora es más amena.”

Trabajo en equipo. Tres (3) menciones.

Fortalecimiento de competencias comunicativas que generan mayor disposición para socializar y trabajar con los demás docentes. Por ejemplo:

- **M 09** “He perdido más el temor a hablar con los compañeros, ahora llegó a mí una espontaneidad, le perdí el temor a la cámara.”
- **M 10** “Poder compartir las herramientas con los demás compañeros.”
- **M 12** “Si, lo que tiene que ver con el trabajo en equipo, la relación con los demás compañeros.”

Así, luego del análisis global en la escala de caracterización de perfiles educativos, el desagregado en cada competencia y los hallazgos de la autopercepción del cambio, se evidencia

que el programa fortalece un perfil de liderazgo proactivo en los docentes, al brindar toda una gama de herramientas útiles para el trabajo en aula que funcionan como potenciadores del aprendizaje, orientación al mejoramiento impulsada por la conciencia vocacional y la flexibilización de la gestión de aula predominantemente. De lo que se infiere que el programa consigue ser un espacio de aprendizaje para ganar herramientas aplicadas, ya que ninguna de las fuentes hizo alusión a algo como haber ganado “conocimientos teóricos” sino a la movilización de prácticas y actitudes lo cual está plenamente definido en Ser + Maestro que en su descripción menciona “Creamos y fortalecemos escenarios de reflexión, mediación y dinamización basados en aprendizajes experienciales.” Así como en la concepción de clima escolar del programa, donde resalta que se configura desde los valores, actitudes y prácticas, lo que a partir de los resultados es justamente lo que se esperaba que surja de acuerdo con el plan de formación de Ser + Maestro.

4.3 CATEGORÍA: APROPIACIÓN DE LA PROPUESTA DEL PROGRAMA.

4.3.1 CONCEPTO DE CLIMA ESCOLAR

Ser + Maestro desarrolla toda su propuesta para incidir a través del liderazgo en mejorar las condiciones del clima escolar, siendo este el concepto rector del programa, tomó importancia explorar con la comunidad que además de rural cuenta con diversidad étnica, la comprensión de este concepto, que poco a poco ha venido ganando importancia en el campo educativo. Así, dentro del análisis de la información obtenida surgieron dos tendencias.

Percepción del clima escolar centrada en el aula: Obtuvo siete (7) menciones relacionadas.

Estas referencias mostraron como el clima escolar se asocia al espacio de aula y, por ende, prioriza el tipo de interacción y valores que deben mediar en el relacionamiento maestro-estudiante y entre estudiantes, por ejemplo:

- **M 03** “Yo lo entiendo como la interacción entre los estudiantes y como esa interacción facilita el proceso educativo. Si la interacción entre ellos es buena, pues el proceso educativo va a ser mejor.”
- **M 10** “Entiendo que es como el ambiente que debemos propiciar en el aula de clases, por ejemplo, motivar a los estudiantes porque tengan a los demás compañeros una buena convivencia, respeto mutuo.”

Percepción centrada en la comunidad educativa: Obtuvo cinco (5) menciones asociadas.

Esta categoría reúne comprensiones con perspectiva comunitaria o institucional donde se observó una estrecha relación con el factor de la "convivencia escolar", por ejemplo:

- **M 07** “Yo creo que es el ambiente en el cual entra en relación toda la comunidad”.
- **M 06** “El ambiente escolar somos todos y todo el asunto es que la I.E a veces se olvida que somos engranaje, que somos sociedad global, sociedad particular a comunidad educativa interna del colegio maestros, administrativos y los niños y las niñas y la familia.”
- **M 12** “El clima escolar tiene que ver con el grado de satisfacción que debe existir dentro de la I.E pues como para que todos nos sintamos bien, como esa capacidad de desarrollar armonía entre nosotros mismos y estar bien.”

Desde los hallazgos en la comunidad y el enfoque que tiene Ser + Maestro que expone “Si bien hay diversos acercamientos al clima escolar, la importancia de hacer énfasis en este

elemento tiene tres aristas: la calidad, la pertinencia y la permanencia.” Se afirma que, tanto desde la comunidad como desde la concepción del programa sobre clima escolar, que hay un énfasis en vincularlo con los procesos de interacción de la comunidad educativa, por ende, se enlazan con los valores y prácticas que generan una buena convivencia.

Frente al factor de calidad relacionado con el clima escolar, es importante recordar que la UNESCO (2008) publicó un informe donde se menciona que el clima escolar es la variable que más incide en el logro, asignándole un 49% de peso en los aprendizajes. Sin embargo, en las menciones de los docentes del programa, sólo hubo una que lo relacionó con el potencial del aprendizaje que favorece o retrae, al igual que en la concepción de clima escolar de ProAntioquia no se alude explícitamente a esta incidencia.

A modo de síntesis, la comunidad enfatiza la dimensión de la convivencia escolar en su comprensión del clima, y lo sitúan sobretodo en el aula, sin embargo, existe poca claridad en atender a este clima en cuanto a la incidencia que puede tener en los aprendizajes, es decir, su relación con la calidad educativa.

4.3.2 CONCEPTO DE LIDERAZGO EDUCATIVO

El liderazgo en Ser + Maestro desde el planteamiento metodológico en los espacios de formación del programa del módulo de liderazgo, se trabajan actividades experienciales donde en cada actividad se rota el liderazgo entre las personas de un equipo, así, discursivamente se refleja esto en una nota de diario de campo que describe “(...) Los talleristas hacen énfasis en su discurso en que el liderazgo es algo que se comparte y que hacerlo, enriquece el trabajo en equipo.” Por su parte los hallazgos en la indagación mostraron los siguientes resultados:

Perspectiva del liderazgo educativo como compartido: Se ubicaron once (11) respuestas agrupadas por similitud de sentido en esta perspectiva.

Este liderazgo se entiende como algo que detenta el docente, con alto énfasis en su capacidad de recoger las necesidades de un grupo y mediar en su realización. Se observa como el líder es visto como un mediador, un conciliador y un agente de cambio con alto nivel de involucramiento en las acciones a realizar, ejemplo:

- **M 02** “(...) no es de dominio sino de dar y recibir y crecemos juntos.”
- **M 07** “Un buen líder escucha, sugiere, permite que los demás opinen y que consoliden un trabajo en equipo.”
- **M 10** “El liderazgo se debe ejercer con el trabajo en equipo, a veces se piensa en el líder como el que manda, pero para mí la cuestión del liderazgo se debe llevar en equipo (...)”

Desde lo anterior, se analiza que la percepción que tienen del liderazgo educativo, posee un alto grado de coincidencia respecto de la que propone Ser + Maestro, que asume un énfasis de percibir el liderazgo como una cualidad que recae en cualquier miembro de un equipo, así, tanto en Ser + Maestro como en las fuentes consultadas, se observó una perspectiva donde este liderazgo rota, se mueve, se cede, se comparte.

Esta perspectiva del liderazgo compartido, puede tener, a propósito del territorio, una conexión con los discursos alrededor de las luchas de los movimientos sociales que caracterizan las dinámicas sociopolíticas del Cauca, donde se abogan por un sentido comunitario de trabajo en minga, que busca enfatizar la conciencia colectiva que impulsa un hacer en comunidad, un empoderamiento generalizado en el marco de un relacionamiento de corte horizontal, de donde

puede provenir este sentido de liderazgo como algo móvil, activo, que circula ente los miembros de un equipo en determinados momentos o circunstancias.

4.3.3 ADAPTACIÓ DEL PROGRAMA AL CONTEXTO

Percepción del programa como contextualización. Diez (10) menciones.

La percepción es que el programa se ajustó a las expectativas dado que, si bien no partía de situaciones concretas del Cauca, si permitía empezar a desarrollar el tema desde las vivencias de cada uno de los maestros o asimilar lo expuesto a experiencias vividas en su I.E, por ejemplo:

- **M 02** “Si, por ejemplo, cuando se daba la orientación, nos decían expresen desde lo que usted vive, nos mencionaban esto ustedes lo pueden transformar desde lo que ustedes viven, lo que hacen y lo que piensan.”
- **M 12** “Casi siempre, en ambos casos se partía de lo que nosotros mismos aportábamos, de lo que conocíamos, de lo que sentíamos, entones eso resaltaba lo que se vive dentro del contexto (...)”.

Percepción de escasa adaptación del programa al contexto étnico-cultural. Tres (3) menciones.

Se percibe esto como un factor de mejoramiento, particularmente por los docentes ubicados en las zonas más apartadas donde existe una apuesta por implementar en el marco de la Educación Propia el PEC, por ejemplo:

- **M 11** “No vi tan reflejada la cultura del Cauca. Si debería hacerlo porque si estamos dentro de un ámbito cultural y el proyecto está orientado hacia maestros que tienen la cultura Nasa.”

- **M 13** “(...) mostrar más la cultura caucana, algunas cosas de aquí, eso casi no se vio en los talleres o los módulos”

Esta adaptación del programa en el Cauca identificada en las entrevistas, permiten establecer que se desarrolla a manera de contextualización, esto gracias a los espacios de taller se caracterizan por “Crear un ambiente ameno, el no contar con muchos apoyos audiovisuales - power point – es taller de corte más experiencial y dialógico, con alta interacción de grupo, donde el trabajo colaborativo es transversal en todas las actividades.”¹.

Así, la adaptación es un proceso de contextualización intencionado que se realiza a través de los mismos maestros, asumidos como sujetos activos que configuran y enriquecen el espacio de formación de un corte altamente experiencial.

5 CAPITULO V

5.1 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EVALUATIVO

La presente evaluación devela información relevante, tanto en términos de funcionamiento como de los resultados del plan de formación del programa Ser + Maestro.

A continuación, se exponen los aspectos concluyentes del proceso llevado a cabo a la luz de los objetivos planteados y las anticipaciones de sentido realizadas en la investigación.

Respecto del *análisis del plan de formación en cuanto al desarrollo de competencias que inciden en el clima escolar*, se concluye que la mayor parte de docentes indagados, ya contaban con un liderazgo educativo con tendencia proactiva, de hecho las buenas condiciones de su gestión fue un factor que se tuvo en cuenta para ser postulados por los directos docentes para

¹ Diario de campo, 24 de Julio 2018, taller de didácticas para el siglo XXI, municipio de Santander de Quilichao.

participar, sin embargo, a través del programa se lograron fortalecer y reafirmar diversas prácticas, conocimientos y actitudes relevantes para mejorar el clima escolar. Lo anterior, a la vez es consistente con la anticipación de sentido que aludía a que “El programa desarrolla de forma moderada un liderazgo educativo en los docentes que cursan su programa” donde los resultados de la caracterización de perfil de liderazgo educativo, arrojó un perfil proactivo incipiente en la mayoría del grupo de docentes evaluados.

Siguiendo lo anterior, a nivel metodológico de la evaluación, se encontró que el apartado de la entrevista semiestructurada que se enfocaba en hacer el mapeo de actores e instancias que promovían o motivaban determinada práctica evaluada, fue fundamental para poder determinar el desarrollo de competencias que se podían o no atribuir al programa y especificar a cuáles módulos de formación estaban asociadas.

En cuanto a la formación específica en competencias socioemocionales, se concluye que estas, están enfocadas en servir más en la autorreflexión del docente, que en dejar herramientas aplicadas a la gestión de aula, lo que es sucedáneo de la anterior versión del programa que hacía énfasis en el coaching y que en esta versión se mantuvo vigente a través de una perspectiva de desarrollo humano; sin embargo, el entrar a abordar este tipo de temáticas, logró generar reflexiones en los docentes en cuanto al tipo de relacionamiento que establecían con los estudiantes y con otros docentes, derivando en una tendencia a la flexibilización del manejo de grupo y el contar con mejor actitud y disposición para el trabajo en equipo.

Respecto del desarrollo de competencias del siglo XXI, se observó un explícito enfoque aplicado al aula, dada la gama de herramientas didácticas que se transfirieron y apropiaron los docentes a través de los espacios de taller y materiales de consulta, además fueron las

competencias que concentraron los principales desempeños que llevaron al perfilamiento de un liderazgo educativo de tipo proactivo asociado al programa.

Por otra parte, en cuanto al objetivo de *identificar percepciones de aspectos clave del programa a partir de los referentes socioculturales de los docentes* se encontró que el concepto de clima escolar, cuenta con alto reconocimiento entre la comunidad educativa, pero que este se homologa en la comprensión de los docentes, principalmente, con tener un ambiente sano de convivencia en el aula, sin embargo, no trascienden hacia la relación que tiene este ambiente en poder tener más y mejores aprendizajes, aspecto clave del programa, dado que es lo que justifica que el clima escolar sea el núcleo de Ser + Maestro, percibiendo que los docentes asumen el tener una sana convivencia o un buen clima escolar con un fin en sí mismo, por tanto, el programa no logró posicionar el horizonte de sentido de su propuesta de formación, es decir, la comprensión de los factores que configuran el clima escolar y su directa incidencia en los aprendizajes.

En cuanto al concepto de liderazgo educativo, se halló consonancia entre la comprensión que tienen los docentes y como lo propone el programa, dado que este, al asumirse como un ejercicio susceptible emprenderse por cualquier miembro de un equipo y de carácter rotativo, aporta una perspectiva pertinente en cuanto al contexto étnico y las lógicas político- organizativas del norte caucano.

Así pues, desde lo anterior y en relación con la anticipación de sentido “Existen amplias diferencias entre los conceptos pilares del programa y la comprensión que tienen de estos los docentes”, se puede concluir que en la perspectiva de clima escolar existe más que una diferencia, una comprensión parcializada del mismo; en cuanto al concepto de liderazgo educativo, existen altos niveles de coincidencia y complementariedad de perspectivas.

En cuanto a la anticipación de sentido que planteó que “el programa Ser + Maestro logra desarrollar una propuesta de formación contextualizada para la población docente que labora en el territorio Caucano” se concluye que desde la perspectiva de las comunidades, si se realiza una adecuada contextualización ya que parte de las experiencias o anécdotas de los mismos docentes, sin embargo, dado que el Cauca es un departamento etnoeducador, es importante que el programa postule en los espacios de taller elementos estratégicos de las apuestas de Educación Propia de la región y/o de los PEC que guían los procesos educativos, así como que se acuda al potencial de elementos emblemáticos y/o simbólicos de la cultura caucana para enriquecer sus actividades.

Ser + Maestro contó con altos niveles de satisfacción dentro de la comunidad educativa, esto, por una parte está relacionado con la marcada naturaleza vocacional del programa, por otra, con la empatía que genera el equipo de profesionales que implementa Ser + Maestro y su dominio temático, dado que mantienen al interior de su discurso pedagógico y mediación de aula, una postura crítico – reflexiva, establecen un relacionamiento cercano y horizontal con docentes y autoridades educativas, logran crear espacios de buen nivel temático que a la vez son seguros para disentir y participar libremente; finalmente, el hecho de que el programa este llegando a zonas de difícil acceso, a pesar de que el Cauca cuenta con una gran oferta de intervención por cuenta de la cooperación internacional y ONG de todo tipo, no focalizan estas zonas, como es el caso de Jambaló o Buenos aires, asunto favorecedor en cuanto a la marcada receptividad y disponibilidad de las comunidades.

En contextos como los del norte del Cauca, donde la presencia del Estado en gran medida se materializa a través de un docente o un militar, hace que la escuela sea esa cara visible de la

institucionalidad con el deber de compensar aquello que los estudiantes no van a recibir muchas veces ni en su comunidad o grupo familiar, dado que se enmarcan en contextos deficitarios, esto se resalta en los municipios de Buenos Aires y Toribio, donde se educa en medio de los cultivos ilícitos extensivos, de los que muchas familias dependen, lo que conlleva un ambiente tenso, la exposición a riesgos, diversos actores y problemáticas emergentes como la del consumo interno de parte de los más jóvenes entre otras, todos estos, asuntos que posicionan mucho más la necesidad de programas que apoyen la labor que adelantan los y las maestras rurales, que en los territorios juegan un papel que va más allá de lo pedagógico, siendo actores sociopolíticos que poseen un lugar privilegiado para aportar a la transformación de la realidad, fortalecer los valores culturales y poder llevar a cabo estrategias, que desde la educación aporten a la construcción de la paz territorial y el desarrollo rural.

En cuanto a la complementariedad que buscaba esta investigación con la evaluación interna que realiza Proantioquia de enfoque cuantitativo, se concluye que el instrumento de entrevista semiestructurada al haber sido diseñado en articulación con los factores de medición del índice de clima escolar, puede ser adoptado por la Fundación, dado que al hacer una lectura cualitativa que permite caracterizar las prácticas de liderazgo educativo que poseen los docentes, funciona tanto para generar una línea de base, como para comprender los logros del programa al cierre, brindando información valiosa para que el equipo del programa analice el estado de desarrollo de los grupos de competencias que trabaja cada eje temático del plan de formación y, enriquecer a partir de estos insumos, su propia mediación pedagógica, los materiales de apoyo, la intencionalidad didáctica y formativa de Ser + Maestro.

Por último, esta investigación abre un campo de evaluación para futuros estudios en cuanto a educación rural, educación para la paz y la naturaleza de las intervenciones socioeducativas que realizan entidades afiliadas a Empresarios por la Educación – ExE en zonas de alta vulnerabilidad. A la vez, se aportan elementos valiosos que contribuyen al análisis sobre aquello que configura desde la práctica pedagógica, la calidad, pertinencia y justicia social educativa desde la perspectiva de tipo de programas, que por el grado de incidencia que tienen las entidades o fundaciones que los implementan, terminarán trazando elementos valiosos para la formulación de políticas públicas educativas a nivel nacional.

5.2 RECOMENDACIONES

Para la SED Cauca.

Realizar mayor acompañamiento a las organizaciones en el territorio, de forma que se pueda, por una parte, ganar capacidad instalada de las buenas prácticas que tienen lugar en este tipo de intervenciones, identificar aspectos que se puedan integrar a los planes territoriales de formación docente – PTFD y mostrar mayor articulación de cara a las comunidades frente a la implementación del proceso. Por otra, que la SED pueda brindar orientación y asesoría para asegurar el aporte que realiza la intervención a los procesos de Educación Propia y a los PEC que han planteado las comunidades educativas en la región.

Para ProAntioquia

La propuesta programática de Ser + Maestro, necesita atender en mayor medida a la claridad que tiene el docente en cuanto al *clima escolar* y el cómo sus factores asociados inciden en el aprendizaje. Este es un horizonte de sentido que puede favorecer la comprensión sobre la

estructura de la formación que cursa, sus componentes y finalidades de manera estratégica, integral e integradora.

Si bien la adaptación del programa al contexto étnico en que se implementa posee un alto grado de satisfacción entre los destinatarios, dado que parte de la propia contextualización que realizan los docentes participantes, es deber de toda organización que realice procesos de intervención en departamentos etnoeducativos del país, articular sus acciones alrededor de los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC que se impulsan en las regiones. Así, es relevante que el equipo en terreno tenga conocimiento sobre las principales apuestas a nivel educativo que existen en el territorio, de manera que puedan aportar a estos procesos, poniendo al programa en mayor sintonía con la propuesta de Educación Propia del Cauca.

Es importante atender a los grupos de competencias que tendieron a un liderazgo educativo reactivo, particularmente las relacionadas con los módulos de Ambiente de aprendizaje, Proyectos educativos y Didácticas del siglo XXI.

Integrar el factor de “ambiente de aprendizaje” como un componente visible en el concepto de clima escolar que maneja el programa, ya que es uno de los módulos del plan de formación y es también un factor de medición del clima escolar, por lo que se observa relevante generarle mayor posicionamiento, dado que además mostró baja importancia en la práctica educativa de los docentes indagados.

Realizar mediciones y lecturas comprensivas sobre el impacto a mediano y largo plazo de Ser Maestro, ya que estos resultados son inmediatos a la finalización del plan de formación presencial donde los niveles de motivación, recordación y aplicación pueden ser mayores.

Para los docentes

Aprovechar la existencia de la red de docentes egresados del programa que existe en el departamento, para realizar intercambio de experiencias, herramientas y conocimientos. Por otra parte, revisar a profundidad los módulos impresos de cada eje temático dado que contienen referencias de nuevos materiales de consulta que pueden seguir ampliando la comprensión en temas de interés alrededor de los factores del clima escolar.

5.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO EVALUATIVO

La principal dificultad estuvo determinada por los problemas de seguridad para entrar a terreno, relacionados con asesinatos de líderes sociales y autoridades tradicionales indígenas, diversos paros regionales y nacionales, lo que incidió en que se tuviera que disminuir la muestra de docentes que se tenía proyectada inicialmente, además de un retraso significativo para hacer el último trabajo de campo, que tuvo lugar a mediados del mes de mayo del 2019, implicando un procesamiento de resultados fuera de los tiempos académicos esperados.

Por otra parte, las condiciones de seguridad también impidieron que el equipo de Proantioquia cumpliera con su cronograma y que alcanzara a aplicar los instrumentos del índice de clima escolar para aportar sus resultados como insumos para este estudio, lo que hubiera sido valioso en la perspectiva de analizar la complementariedad entre enfoques investigativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (2002). Manual de Seguimiento y Evaluación de Resultados. Oficina de Evaluación. New York. ONU

Ambrano, C, Pineda, J, Espinoza, F. (2017) Estudio sobre el clima organizacional en docentes de la Universidad Técnica de Machala. *Universidad y Sociedad*, vol.9, n.2.

Andrade Lucy (2015) Desarrollo de un modelo de evaluación del clima escolar y competencias docentes, Universidad de Santiago de Compostela, tesis doctoral.

Báez, J, Pérez y Pérez, T. Investigación cualitativa, autores. Pozuelo de Alarcón, España.

Briones, Guillermo. “Evaluación de Programas Sociales”. Editorial Trillas, 1ª edición. México, 1991.

Bisquerra, R (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43

Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997, p 118.

Cornejo, R y Redondo, J, (2001) “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”, *Última Década*, N° 15.

De la Fuente, M, Clemente, F, Salvador, M (2012) Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) en la autoestima y la inteligencia emocional percibidas, Revista Psicothema 2011. Vol. 23, nº 1, pp. 58-65.

Fernández, V. Granados, S y Franco, C. (2012) Efecto del ajuste socioemocional en el rendimiento y las competencias académicas en el contexto escolar: Estudio comparativo. Universidad de Almería (España).

Fonseca, José Gregorio. Modelos cualitativos de evaluación. Educere, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, 2007, pp. 427-432. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Gamarra, J (2007) La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza. Seria documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana, N 95. Banco de la Republica.

Garaigordobil, M y Peña, A. (2014) Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. Universidad del País Vasco (España).

Gorrochotegui, A. Martell, I. Mendoza, V y Torres, G. (2014). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. Universidad Andes de Chile.

Martínez, L. Felices, J, Castejón, C. (2011) Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. Revista Educación XX1, vol. 14, núm. 2, 2011, pp. 237-260, Madrid, España.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico- OCDE – (2015) Proyecto de definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumination. Reprinted in Tawney, D. (1976). Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications. London: McMillan

PEDENORCA (2015) Plan estratégico para el desarrollo del Norte del Cauca 2032.

Pérez Juste (2006) Evaluación de Programas Educativos. Ed. La Muralla S.A.

PNUD (2002) Oficina de evaluación Programa de naciones unidas para el desarrollo. Lineamientos para evaluadores de resultados: Serie temática sobre seguimiento y evaluación No. 1 Oficina de Evaluación, New York.

Tagiuri, R., & Litwin, G. (1968) Organizational climate: Explorations of a concept. Boston: Harvard Business School.

Rodríguez, D. (2004). Diagnóstico Organizacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. Personnel Psychology. 36: 19-39. San Francisco.

UNESCO, (2008) Segundo estudio comparativo y explicativo SERCE, los aprendizajes de América Latina y el caribe. ORELAC/UNESCO SANTIAGO.

UNESCO, 2012. Análisis del clima escolar ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina?, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa.

UNESCO, (2016) Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Educación al servicio de los pueblos del mundo.

UNICEF, FLACSO (2011) Clima, conflictos y Violencia en la escuela.

Vega R. (2008) Las competencias educativas y el darwinismo pedagógico. Revista Debates.

Weiss, C (1985) Investigación evaluativa, Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, Trillas.

Otros.

Página oficial de ProAntioquia: <https://www.proantioquia.org.co/>

Página oficial del Departamento de Planeación Nacional – DANE: <http://www.dane.gov.co/>
<http://www.cric-colombia.org>.

Página de la UNPD – Agencia de las naciones unidas para el desarrollo - Sitio web:
www.undp.org/eo/

7. ANEXOS

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

GUIA DE ENTREVISTA PARA DOCENTE

MANUAL:

Presentación: este instrumento de levantamiento de información ha sido diseñado para la evaluación de resultados del programa Ser + Maestro ejecutado por ProAntioquia en el Norte del Cauca.

Junto con esta Guía de Entrevista para docentes, se debe incluir el Formulario de Codificación. Esta Guía sirve para realizar entrevistas semi-estructuradas a docentes para identificar los procesos y prácticas de liderazgo que inciden en el clima escolar y que son las que configuran la propuesta curricular del programa Ser + Maestro.

A continuación, se presenta un manual para describir su contenido.

- **En letras color azul**, se señalan las frases y preguntas iniciales que deben realizarse a los docentes.
- En los espacios señalados con guion bajo: “_____” y en los bullets debajo de la indicación “Notas” deben escribirse las respuestas de los docentes por él anotador.

Cada una de las dimensiones (competencias) se aborda a través de tres apartados: A: preguntas para formular al docente sobre los procesos y prácticas de las dimensiones; B. Preguntas para identificar quienes establecen esta práctica y participan en el proceso mencionado; C. Preguntas para identificar quienes participan en el proceso de monitoreo. La sección A, tienen la siguiente

# A/C. DIMENSIÓN	EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS
	Este tópico [explicación del tema]
<i>Preguntas a formular</i>	Esta pregunta está dividida en dos partes: <ul style="list-style-type: none">• En primer lugar, queremos saber si ... Si es el caso:<ul style="list-style-type: none">○ ¿.....?• En segundo lugar, queremos saber si ... Si es el caso:<ul style="list-style-type: none">○ ¿.....? Lista de verificación: 1.- <i>Información a detectar...</i> 2.- <i>Información a detectar...</i> 3.- <i>Información a detectar...</i>

estructura:

En la primera columna del cuadro se presentan las preguntas a formular a los docentes por parte del entrevistador/a; en la segunda, se agrega la explicación de las mismas para apoyar el levantamiento de

información relevante que debe recogerse en la entrevista. De esta manera, se van abordando cada una de las dimensiones objeto de evaluación.

Las secciones B y C, tienen la siguiente estructura:

# B/D. DIMENSIÓN	EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS		
	Actores:		
<i>Preguntas a formular</i>	1. Rector: _____	6. Directores de área: _____	11. Org. de la Sociedad Civil: _____
	2. Coordinador General: _____	7. Docente: _____	12. Sector productivo: _____
	3. Coordinador Pedagógico: _____	8. Administradores: _____	13. Exalumnos: _____
	4. Coordinador de convivencia: _____	9. Personero/Estudiantes: _____	14. Sec. Educación /MEN: _____
	5. Orientador: _____	10. Padres de familia: _____	15. Otros: _____

En la primera columna del cuadro se presenta la pregunta a formular a los docentes por parte de los entrevistadores; en la segunda, se agrega el mapeo de los actores de la comunidad educativa para que sean señalados a través del símbolo “x” en caso de ser mencionados por el docente.

Esta guía de entrevistas se complementa al final con preguntas de caracterización de la I.E educativa y de los docentes que entrevistados.

A continuación, inicia la Guía del Entrevistador/a

INICIO DE LA ENTREVISTA

PRESENTACIÓN:

"Con el interés de aportar a la documentación de resultados del programa Ser + Maestro en la región del Norte del Cauca y en el marco del programa de formación de la maestría en Evaluación y aseguramiento de la calidad educativa que oferta la universidad Externado de Colombia, se está haciendo este levantamiento de información para poder valorar los resultados del programa.

Como parte de estas acciones, se lleva a cabo con algunos de los docentes que iniciaron su formación en el año 2018, una entrevista con el objetivo de identificar algunas de sus prácticas pedagógicas y de gestión escolar. La información que usted nos proporcione en esta entrevista servirá para mejorar el programa.

Es importante mencionar que este ejercicio NO pretende evaluar a los docentes ni a las Instituciones educativas, sino analizar el programa Ser + Maestro para su mejora. Toda la información será analizada de forma anónima y totalmente confidencial”

La duración de la entrevista es de 1:00 a 2:00 horas, aproximadamente.

Municipio:

Día de la entrevista:

Hora de inicio:

1. Nombre completo		
Edad		
Sexo (no preguntar)		
Formación académica	Pregrado (Universidad):	Posgrado (Universidad)
Institución educativa		
Grados/nivel en el que enseña	Primaria ____	Secundaria ____
Años de experiencia en docencia		
¿Ha participado en otros programas de formación en competencias?	Si : ¿Cuáles?	

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS
Este tópico explora competencias de gestión emocional aplicadas al aula y la convivencia escolar y competencias de responsabilidad personal y social.	
Más allá de los conocimientos, habilidades y prácticas propios de su área/asignatura ¿Qué encuentra	<p>Se busca identificar el grado de posicionamiento e incidencia que concibe puede tener la educación socioemocional en los estudiantes y sus formas de desarrollarla (Si no menciona manejo emocional, explicitar el ítem).</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo entiende la educación socioemocional? - ¿Pone usted en práctica acciones orientadas a enseñar

importante enseñar a sus estudiantes?	<p>manejo socioemocional a sus estudiantes?</p> <p>- ¿En qué aspectos considera que puede incidir el desarrollar competencias de manejo emocional en sus estudiantes? (convivencia escolar, permanencia escolar, proyecto de vida)</p> <p>Lista de verificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se indaga sobre la concepción de educación socioemocional. • Si explicita aspectos que inciden en el aprendizaje. • Si menciona acciones concretas que realiza en el aula.
--	---

B. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")			
¿Quién estableció / motivó esta práctica?	1. Rector	6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil	
	2. Coordinador General	7. Docentes	12. Ser + Maestro	
	3. Coordinador Pedagógico	8. Administradores	13. Exalumnos	
	4. Coordinador de Convivencia:	9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN	
	5. Orientador	10. Padres de familia	15. Otros:	

COMUNICACIÓN Y MEDIACIÓN	EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS
Este tópico explora competencias de mediación pedagógica, comunicación asertiva e identifica el uso de materiales y TIC	
Muchos de los conocimientos de las áreas pueden ser de difícil comprensión para los estudiantes, esto podría deberse a que no son de fácil conexión con el mundo que ellos conocen o porque	<p>Se busca identificar el tipo de mediación que realiza entre los contenidos para facilitar su comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de materiales o apoyos utiliza para dinamizar su mediación en aula? (libros de texto, diseñó guías, TIC, materiales propios de la región) • Más allá de lo cognitivo ¿Busca atender a otro tipo de dimensiones en esta mediación? (emocional, relacional, corpórea) • ¿Qué referentes tiene en cuenta para planear esta mediación? (PEC, PEI, MEN, culturales, conocimiento de la vida de los estudiantes, etc.)

<p>tal vez no ven claramente su utilidad.</p> <p>¿Cómo realiza usted esta especie de puente o conexión para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?</p>	<p>Lista de verificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si menciona y describe sus estrategias de mediación en aula 2. Si menciona los factores que le facilitan hacer este puente. 3. Si menciona que tipo de referentes utiliza para definir su tipo de mediación. 4. Si menciona qué dimensiones tiene en cuenta y describe su abordaje.
--	--

Notas:

OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")				
¿Quién estableció / motivó esta práctica?	1. Rector		6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil
	2. Coordinador General		7. Docentes	12. Ser + Maestro
	3. Coordinador Pedagógico		8. Administradores	13. Exalumnos
	4. Coordinador de Convivencia:		9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN
	5. Orientador		10. Padres de familia	15. Otros:

LIDERAZGO EDUCATIVO	EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS
<p>Este tópico explora las competencias de pensamiento crítico, expresión y participación autónoma y trabajo colaborativo.</p>	
<p>¿Cómo motiva a sus estudiantes para que se empoderen de su proceso de aprendizaje?</p>	<p>Buscamos identificar el perfil del liderazgo en aula del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera usted que fomenta posicionamientos críticos en sus estudiantes? - Si: ¿Cómo lo hace? No: ¿Por qué no lo hace? (disciplinario o crítico- reflexivo) • ¿Qué tipo de metodologías/actividades utiliza para propiciar el desarrollo de pensamiento crítico en sus estudiantes? (individuales y/o grupales) ¿por qué este tipo de actividades? • ¿Cuál diría usted que es el grado de participación espontanea

	<p>que logra en aula? (alto, medio o bajo)</p> <p>Lista de verificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si menciona los factores que posiciona para generar empoderamiento. 2. Si menciona el tipo de actividades (grupales o individuales) 3. Si valora el grado de participación en el aula. (alto, medio o bajo)
--	--

Notas:

OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")				
¿Quién estableció / motivó esta práctica?	1. Rector	6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil	
	2. Coordinador General	7. Docentes	12. Ser + Maestro	
	3. Coordinador Pedagógico	8. Administradores	13. Exalumnos	
	4. Coordinador de Convivencia:	9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN	
	5. Orientador	10. Padres de familia	15. Otros:	

4A. DIDÁCTICAS PARA EL SIGLO XXI	EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS
Este tópico explora las competencias de creatividad e innovación.	
Los estudiantes no sólo tienen personalidades diferentes, sino que también poseen ritmos y formas distintas de aprender. Unos estudiantes, por ejemplo, aprenden más	<p>Queremos saber si existen procesos de identificación, adaptación y flexibilidad de la práctica pedagógica para atender a las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Tiene alguna estrategia para identificar los estilos de aprendizaje? (autónomo o institucional) ▪ ¿Realiza alguna adaptación metodológica para adecuar la enseñanza a los distintos estilos de aprendizaje? <p>Si lo hace:</p>

<p>de forma visual, otros con análisis textuales, otros en cambio en actividades kinestésicas.</p> <p>¿Cómo aborda usted estas distintas formas de aprender en el aula?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En su proceso de planeación de clase ¿se ve reflejada esta diversificación? ▪ ¿En algún proceso apreciativos o evaluativos se ven reflejados estos factores diferenciales? (indagar su es autónomo o institucional) <p>Si no lo hace:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿A qué se debe que no tenga esto en cuenta? (autónomo o institucional) ▪ ¿De qué manera cree usted que innova o utiliza su creatividad en el aula? <p>Lista de verificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si menciona cómo realiza esta diversificación. • Si existe un proceso (método) formal o informal de identificación de estilos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Si menciona las adecuaciones metodológicas de acuerdo a los estilos. • Si se refleja en la planeación de clase. • Si el proceso está vinculado a las calificaciones (boletín) o incluye aspectos adicionales (observador)
---	---

Notas:

OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")				
¿Quién estableció / motivó esta práctica?	1. Rector	6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil	
	2. Coordinador General	7. Docentes	12. Ser + Maestro	
	3. Coordinador Pedagógico	8. Administradores	13. Exalumnos	
	4. Coordinador de Convivencia:	9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN	
	5. Orientador	10. Padres de familia	15. Otros:	

5A. AMBIENTE DE APRENDIZAJE	ii. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS
Este tópico explora competencias de gestión del contexto de aprendizaje.	
Para usted ¿Qué aspectos	Buscamos identificar la configuración de ambiente de aprendizaje que concibe y promueve.

<p>pueden adecuar un salón como un espacio propicio para el aprendizaje?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué tipo de disposición espacial desarrolla sus clases? Y ¿por qué ese tipo de disposición espacial? • ¿Qué tipo de objetos o cosas que ambientan o personalizan su aula? (culturales, decorativos, informativos) • ¿Por qué diseño estos instrumentos u objetos de ambientación? (institucional o autónomo) • ¿Con qué propósito? (decorativo o pedagógico) • ¿Cada cuánto se cambia esta decoración? • ¿De alguna manera se indaga a los estudiantes sobre el tipo de ambientación que les gustaría del aula? <p>Lista de verificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si enuncia los elementos que configuran un ambiente de aprendizaje. • Si enuncia la disposición espacial maneja. • Si describe la ambientación que tiene en el aula. (autor y propósito) • Si se indaga por la participación de los estudiantes en este proceso.
---	---

Notas:

OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")			
<p>¿Quién estableció / motivó esta práctica?</p>	1. Rector	6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil
	2. Coordinador General	7. Docentes	12. Ser + Maestro
	3. Coordinador Pedagógico	8. Administradores	13. Exalumnos
	4. Coordinador de Convivencia:	9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN
	5. Orientador	10. Padres de familia	15. Otros:

Este tópico explora competencias de pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad e Innovación, planificación y gestión.	
<p>¿Tiene en mente algún proyecto de aula o escolar que le gustaría emprender? O ¿Ya desarrolla alguno que busca fortalecer?</p>	<p>Queremos identificar el grado de aplicación que observa de la formación recibida en el programa.</p> <p>Si es el caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿De dónde surgió la idea? ▪ ¿Qué ve como innovador o creativo en su propuesta? (análisis crítico reflexivo) ▪ ¿Tiene algún tipo de planeación o propuesta ya escrita para las ideas que nos menciona? ▪ ¿Ha emprendido alguna acción para tratar de realizarlo? <p>Si no es el caso</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cree que influye en que no proyecte desarrollar alguna propuesta? <p>Lista de verificación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Si se indagó por ideas de proyectos 2. Si se indagó por las cualidades innovadoras de la propuesta. 3. Si se indagó por la planificación de este proceso 4. Si se indagó por efectos o impactos

Notas:

		OPCIONES DE RESPUESTA (ponga un "x")		
¿Quién estableció / motivó esta práctica?	1. Rector	6. Directores de Área	11. Organizaciones de la Soc. Civil	
	2. Coordinador General	7. Docentes	12. Ser + Maestro	
	3. Coordinador Pedagógico	8. Administradores	13. Exalumnos	
	4. Coordinador de Convivencia:	9. Personero/Estudiantes	14. Secretaría Edu. / MEN	
	5. Orientador	10. Padres de familia	15. Otros:	

MENCIONAR: “Muchas gracias, ya casi terminamos, ahora solo unas preguntas abiertas sobre algunos conceptos clave”:

7. Conceptos clave del programa Ser + Maestro	iv. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS	
Este tópico explora las cualidades de la apropiación del concepto de liderazgo		
¿Cómo entiende usted el clima escolar?	¿Qué factores lo conforman?	

8. Conceptos clave del programa Ser + Maestro	v. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS	
Este tópico explora las cualidades de la apropiación del concepto de liderazgo		
¿Qué es para usted tener liderazgo educativo?		

9. Conceptos clave del programa Ser + Maestro	vi. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS	
Este tópico explora la categoría de adaptación cultural y/o contextual.		
Desde su percepción ¿considera que en los talleres que desarrolló Ser + Maestro ¿se tuvo en cuenta	<p>En caso afirmativo:</p> <p>Denos algunos ejemplos de este tipo de adaptaciones.</p>	

<p>elementos culturales propios de la cultura Caucana, de su región y/o etnia?</p>	
--	--

<p>10. Conceptos clave del programa Ser + Maestro</p>	<p>vii. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS</p>
<p>Este tópico explora la percepción del acompañamiento para implementar acciones de cambio o mejoramiento.</p>	
<p>¿Contó usted con el apoyo de algún directivo docente en el proceso de formación?</p> <p>¿Contó usted con acompañamiento distintos al de los talleres de parte de ProAntioquia?</p> <p>¿Qué efectos cree que esto tuvo?</p>	

<p>11. Conceptos clave del programa Ser + Maestro</p>	<p>viii. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS</p>
<p>Este tópico explora aspectos de mejoramiento del programa.</p>	
<p>Imagine que lo ponen a usted a dirigir una nueva versión</p>	

<p>del programa Ser + maestro, y los directivos de ProAntioquia le piden proponer cambios para mejorar la propuesta.</p> <p>¿Qué cambios realizaría?</p>	<p>De lo realizado ¿Qué no haría?</p>
--	---------------------------------------

<p>12. Aspectos clave del programa Ser + Maestro</p>	<p>ix. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS</p>	
<p>Este tópico explora la autopercepción del cambio.</p>		
<p>¿Percibe algún cambio en su práctica de aula luego de pasar por el programa Ser + Maestro?</p> <p>(Antes vs Después)</p>	<p>Si ¿Cuáles?</p> <p>Ninguno ¿ Por qué este balance?</p>	

<p>13. Aspectos clave del programa Ser + Maestro</p>	<p>x. EXPLICACIÓN DE LAS PREGUNTAS</p>	
<p>Este tópico explora categorías emergentes.</p>		
<p>¿Algo que quiera comentar,</p>		

agregar o dejar plasmado en esta entrevista?	
--	--

FIN DE LA ENTREVISTA

Hora de término de la entrevista: _____

GUIA DE CODIFICACION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (COMPETENCIAS)

FORMULARIO DE CODIFICACIÓN

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EVALUACIÓN DE RESULTADOS SER +
MAESTRO

MANUAL:

Presentación: este instrumento de levantamiento de información ha sido diseñado en el marco de la evaluación de resultados del programa Ser + Maestro, con el fin de soportar el procesamiento de la información de la guía de Entrevista para docentes.

Este Formulario sirve para codificar las entrevistas a docentes y poder evaluar los procesos y prácticas de gestión en 7 competencias asociadas al liderazgo educativo en el programa Ser + Maestro.

A continuación, se presenta un manual para describir su contenido.

- En los espacios señalados con guion bajo: “ _____ ” deben escribirse las respuestas de los docentes.
- **Las celdas con fondo naranja**, se seleccionan con base en la codificación que haga la persona que entrevista en campo.

Una vez terminada la entrevista, el entrevistador/a revisará las notas de la entrevista y ubicará de acuerdo a las respuestas, los procesos y prácticas de liderazgo en el formulario de codificación. Este cuenta con un apartado para cada una de las 7 dimensiones, que consiste en un ranking de 8 posiciones, en donde las categorías del número 1 al 4 hacen referencia a la inexistencia o alta debilidad de un proceso, o prácticas reactivas sobre la dimensión de gestión/liderazgo, y del 5 al 8, prácticas proactivas o mejores prácticas de gestión/liderazgo.

1A. COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	
GUÍA DE CODIFICACIÓN	
Reactivas	1 No existe involucramiento en actividades extra-aula. Nunca ha participado en este tipo de procesos. Rechaza propuestas de vinculación a este tipo de actividades/procesos.
	2 No existe involucramiento en actividades extra-aula. Alguna vez ha participado en este tipo de procesos. Rechaza propuestas de vinculación a este tipo de actividades/ procesos.
	3 Puede que exista interés en el involucramiento en actividades extra-aula. Alguna vez ha participado en este tipo de procesos. No ha rechazado propuestas de vinculación en actividades distintas
	4 Está involucrado en una actividad extra-aula. Tiene menos un año participando. Fue asignado a la actividad/delegado. Grado bajo de participación.
Proactivas	5 Está involucrado en una actividad extra-aula. Tiene menos de un año participando. Su participación fue voluntaria. Grado bajo de participación.
	6 Está involucrado en una actividad extra-aula. Tiene más de un año participando. Su Participación fue voluntaria. Grado medio de participación.
	7 Está involucrado en más de una actividad extra-aula. Tiene más de un año participando. Su participación fue voluntaria. Grado medio de participación.
	8 Está involucrado en más de una actividad extra-aula. Tiene más de un año participando. Su participación fue voluntaria. Grado alto de participación /involucramiento

De esta manera, el equipo de campo seleccionará la posición del ranking que mejor describa las prácticas de liderazgo en las competencias del siglo XXI y socioemocionales con base en las notas de la entrevista.

Este proceso de codificación de las calificaciones se realizará inicialmente por la persona entrevistada, pero es importante que pase por una revisión secundaria para validar la posición en el ranking de codificación.

A continuación, inicia el formulario de codificación.

INICIO DE LA CODIFICACIÓN

Fecha de entrevista a codificar:

Nombre del lugar (municipio) en donde se realizó la entrevista:

Nombre completo del docente entrevistado/a:

Nombre completo de la institución educativa:

Nombre completo de la entrevistadora:

1A. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	
“X”	GUÍA DE CODIFICACIÓN
	1 No considera importante formar en manejo emocional a sus estudiantes. No menciona que tenga incidencia en el proceso educativo.
	2 Describe la educación socioemocional con apropiación incipiente. Concibe una baja incidencia en el proceso educativo.
	3 Describe la educación socioemocional con apropiación moderada. Concibe una baja incidencia en el proceso educativo.
	4 Describe la educación socioemocional con apropiación moderada. Concibe una incidencia moderada en el proceso educativo.
	5 Describe la educación socioemocional con alta apropiación. Menciona una (1) una práctica de educación socioemocional que implementa en aula. Busca incidir sólo en aspectos académicos.
	6 Describe la educación socioemocional con alta apropiación Menciona una (1) una práctica de educación socioemocional que implementa en aula. Busca incidir en aspectos académicos y convivenciales.
	7 Describe la educación socioemocional con alta apropiación Menciona dos (2) prácticas de educación socioemocional que implementa en aula. Busca incidir en aspectos académicos, convivenciales.
	8 Describe la educación socioemocional con alta apropiación Menciona (2) prácticas de educación socioemocional que implementa en aula. Busca incidir en aspectos académicos, convivenciales y de permanencia educativa.

Comentarios (si hay):

2A. MEDIACIÓN EN EL AULA

“X”

GUÍA DE CODIFICACIÓN

	1 No realiza un proceso de mediación en aula.
	2 El docente describe un proceso incipiente de mediación. No utiliza materiales adicionales o TIC de apoyo. No reconoce los referentes que lo influyen. No identifica las dimensiones del desarrollo humano que toma en cuenta en esta mediación.
	3 El docente describe un proceso incipiente de mediación. No utiliza materiales adicionales o TIC de apoyo. Menciona sólo referentes teóricos/académicos que lo influyen. No identifica las dimensiones del desarrollo humano que toma en cuenta en esta mediación.
	4 El docente describe un proceso incipiente de mediación. Utiliza libros de texto de apoyo y TIC. Reconoce referentes teóricos/académicos que lo influyen. Tiene en cuenta sólo a la dimensión cognitiva.
	5 El docente describe con apropiación su mediación. Utiliza libros de texto de apoyo y TIC. Reconoce referentes teóricos/académicos que lo influyen. Tiene en cuenta la dimensión cognitiva y emocional.
	6 El docente describe con apropiación su proceso de mediación. Utiliza libros de texto y TIC. Reconoce referentes de orden teórico/académico y cultural. Tiene en cuenta la dimensión cognitiva y emocional.
	7 El docente describe con apropiación su proceso de mediación. Utiliza libros de texto, TIC. Reconoce referentes de orden teórico/académico y cultural. Tiene en cuenta la dimensión cognitiva, emocional y corporal.
	8 El docente describe con apropiación su proceso de mediación. Utiliza libros de texto y TIC de apoyo. Reconoce referentes de orden teórico/académico, cultural/contextual y <i>de la historia de vida de sus estudiantes</i> . Tiene en cuenta la dimensión cognitiva, emocional y corporal.

Comentarios (si hay):

3A. LIDERAZGO EDUCATIVO.

“X”

GUÍA DE CODIFICACIÓN

	1 No ha reflexionado sobre la necesidad de generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
--	---

	2 Menciona reflexiones acerca de generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero estas no las pone en práctica.
	3 Desarrolla de forma incipiente acciones orientadas a generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, estas son de corte disciplinario. Prioriza actividades individuales. Percibe grado bajo de participación espontanea en aula.
	4 Desarrolla de forma ocasional acciones orientadas a generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, estas son de corte disciplinario. Prioriza actividades individuales. Percibe un grado bajo de participación espontanea en aula.
	5 Desarrolla de forma habitual acciones orientadas a generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, estas son de corte disciplinario. Prioriza actividades individuales. Percibe un grado medio de participación espontanea en aula.
	6 Desarrolla de forma habitual acciones orientadas a generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, estas son de corte critico-reflexivo. Prioriza actividades <i>grupales</i> . Percibe un grado medio de participación espontanea en aula.
	7 Desarrolla de forma habitual acciones orientadas a generar empoderamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, estas son de corte critico-reflexivo. Prioriza actividades <i>grupales</i> . Percibe un grado alto de participación espontanea en aula.
	8 Desarrolla un enfoque transversal que promueve el desarrollo de un pensamiento crítico para empoderar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Prioriza actividades grupales. Percibe un alto grado de participación espontanea en aula.

Comentarios (si hay):

4A. DIDÁCTICAS DEL SIGLO XXI	
“X”	GUÍA DE CODIFICACIÓN
	1 No se identifican los diferentes estilos de aprendizaje ni a nivel institucional, ni por parte del docente.
	2 No existe un método de identificación formal, pero el docente conoce los diferentes estilos de aprendizaje por su experiencia. El docente no tiene en cuenta esto en sus planes de clase.
	3 Existe un proceso informal de identificación vinculado al acompañamiento durante el aula. El docente no tiene en cuenta esto en sus planes de clase.
	4 Existe un proceso informal de identificación vinculado al acompañamiento durante el aula y al rendimiento académico (ej. Reporte de calificaciones). El docente intenta abordar el tema en sus planes de clase, incorporando soluciones, pero no de manera estructurada.

	5 Existe un proceso semiestructurado de identificación vinculado al acompañamiento durante el aula y al rendimiento académico que va más allá del reporte de calificaciones (ej. observador). El docente prepara sus planes de clase teniendo en cuenta <i>algunos</i> de los diferentes estilos de aprendizaje.
	6 Existe un proceso estructurado de identificación vinculado al acompañamiento durante el aula y al rendimiento académico que va más allá del reporte de calificaciones (ej. observador). El docente prepara sus planes de clase teniendo en cuenta algunos de los diferentes estilos de aprendizaje.
	7 Existe un proceso estructurado de identificación vinculado al acompañamiento durante el aula y al rendimiento académico que va más allá del reporte de calificaciones (ej. observador). El docente prepara sus planes de clase teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Menciona una (1) estrategias de adaptación metodológica.
	8 Existe un proceso estructurado de identificación vinculado al acompañamiento durante el aula y al rendimiento académico que va más allá del reporte de calificaciones (ej. observador). El docente prepara planes de clase teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Menciona dos o más estrategias de adaptación metodológica.

Comentarios (si hay):

5A. AMBIENTE DE APENDIZAJE	
“X”	GUÍA DE CODIFICACIÓN
	1 No considera importante ambientar el aula.
	2 Describe ambientaciones de aula motivadas sólo por directrices institucionales. No tiene en cuenta la disposición espacial. No dispone de decoración o ambientación de aula.
	3 Describe ambientaciones de aula motivadas sólo por directrices institucionales. Usa una disposición espacial con filas (tradicional). El aula no cuenta con alguna decoración.
	4 Describe ambientaciones del aula motivadas sólo por directrices institucionales. Usa una disposición espacial con filas (tradicional). La ambientación del aula cumple sólo funciones decorativas estándar. La decoración poco se renueva.
	5 Describe ambientaciones de aula motivadas por directrices institucionales <i>e iniciativa propia</i> . Usa una disposición espacial con filas (tradicional). La ambientación cumple funciones decorativas e informativas. La decoración poco se renueva.

	6 Describe ambientaciones de aula motivadas por directrices institucionales e iniciativa propia. Ocasionalmente en cuenta la disposición espacial de acuerdo con el trabajo de aula. La ambientación del aula cumple funciones decorativas e informativas. La decoración/ambientación se renueva con cierta regularidad.
	7 Describe ambientaciones de aula motivadas por directrices institucionales e iniciativa propia. Ocasionalmente toma en cuenta la disposición espacial de acuerdo con el trabajo de aula. Menciona un (1) instrumento de ambientación de aula con un propósito pedagógico claro en el desarrollo curricular. La decoración/ambientación se renueva con alguna regularidad.
	8 Describe ambientaciones de aula motivadas por directrices institucionales, iniciativa propia y por ideas propuestas por los estudiantes. Habitualmente en cuenta la disposición espacial de acuerdo con el trabajo de aula. Menciona un (1) instrumento de ambientación de aula con un propósito pedagógico claro en el desarrollo curricular. La decoración/ambientación se renueva con regularidad.

Comentarios (si hay):

6A. PROYECTOS EDUCATIVOS	
“X”	GUÍA DE CODIFICACIÓN
	1 No tiene planteado emprender algún proyecto de aula o escolar.
	2 Posee una idea poco estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. No cuenta con una planeación del mismo.
	3 Posee una idea medianamente estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. No cuenta con una planeación del mismo. La idea responde a lineamientos institucionales.
	4 Posee una idea estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. No cuenta con una planeación del mismo. La idea responde a lineamientos institucionales.
	5 Posee una idea estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. Cuenta con una planeación poco organizada. La idea responde a lineamientos institucionales.
	6 Posee una idea estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. Cuenta con una planeación organizada. La idea responde a lineamientos institucionales y necesidades identificadas en el aula.
	7 Posee una idea estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. Cuenta con una planeación organizada. Ha realizado una (1) acción concreta para gestionarlo. La idea responde a

	lineamientos institucionales y necesidades identificadas en el aula.
	8 Posee una idea estructurada sobre el proyecto de aula que quiere desarrollar. Cuenta con una planeación organizada. Ha realizado una (1) acción concreta para gestionarlo. La idea responde a lineamientos institucionales, necesidades identificadas en el aula y propuestas de los estudiantes.

Comentarios (si hay):

PROTOCOLO GRUPO FOCAL

EVALUACIÓN DE RESULTADOS PROGRAMA SER + MAESTRO

INSTRUMENTO: GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES

Presentación: este instrumento de levantamiento de información ha sido diseñado para la evaluación de resultados del programa Ser + Maestro ejecutado por ProAntioquia en el Norte del Cauca.

Las preguntas del grupo focal, están articuladas a la entrevista semiestructurada de los docentes, ya que su objetivo es triangular la información brindada por el docente.

El grupo que se seleccionará será aquél en el que el docente tenga mayor intensidad horaria y se tendrá prioridad si además es director/a de grupo.

Ya en el grupo se pedirá de forma aleatoria que salgan un grupo de mínimo 6 estudiantes. Se debe garantizar representatividad por sexo (hombres y mujeres)

Organización del espacio

- **En un salón, se atenderá a lograr una ubicación circular, donde quien entreviste esté ubicado dentro del círculo.**
- **Mantener la puerta cerrada para evitar interrupciones.**
- Poner una silla o soporte para poder ubicar la grabadora de voz.

Actividades rompe hielo

El entrevistador realizará una presentación a los estudiantes, atendiendo a dar a entender el objetivo de la entrevista, que es entender un poco el cómo son las clases del docente asociado a la entrevista y que todo lo que aporten de información será tratado con total confidencialidad y anonimato.

Luego se realiza un juego de concentración (digo tu palabra y pongo una mía) o de coordinación movimiento (palo, palo bonito)

Aspectos clave en la entrevista

- Asegurar que al menos tres intervenciones de distintas personas sobre el mismo ítem, de manera que pueda analizarse desde diferentes perspectivas.
- Crear preguntas de profundización ¿qué opinan que lo que dice su compañero? ¿Por qué están de acuerdo? ¿podrías explicar un poco mejor tu idea? ¿Qué entendieron de la participación de su compañera?

1A. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	PREGUNTAS DE APOYO
<p>Un docente normalmente se centra en enseñar cosas de la materia o de las asignaturas. Sin embargo, hoy en día es importante que ustedes aprendan, por ejemplo, a manejar las emociones, es decir aprender a manejar la ira, la frustración, la tristeza o aprender a vivir con otros que piensan o les gustan cosas diferentes que a nosotros.</p> <p>¿DE ALGUNA MANERA HAN SENTIDO QUE SU PROFESOR/A LES ENSEÑA CÓMO PUEDEN MANEJAR MEJOR ESTE TIPO DE EMOCIONES?</p>	<p>¿Cómo lo realiza? ¿Qué tipo de actividades hacen para esto en clase?</p> <p>¿Qué tan frecuente es que se trabaje este tipo de cosas en el aula?</p> <p>¿Les menciona para qué les sirven este tipo de actividades?</p>

Notas:

COMUNICACIÓN Y MEDIACIÓN	PREGUNTAS DE APOYO
<p>Para nadie es fácil acercarse a temas o conocimientos nuevos, sabemos que a veces nos puede tomar algún tiempo comprender algo. En esta clase ¿SIENTEN</p>	<p>¿utilizan en clase TIC, libros de texto, guías? o ¿qué tipo de materiales para desarrollar un tema?</p>

<p>QUE LOS TEMAS SE PRESENTAN DE FORMA QUE SEA FÁCIL PARA USTEDES COMPRENDERLO Y ENTENDER SU UTILIDAD?</p>	<p>¿Alguna vez trabajan actividades que incluyan trabajo corporal, emocional o de relacionamiento/alta interacción?</p> <p>Cuando se trabaja alguna temática, ¿se dan ejemplos con cosas cercanas de la región o su cultura?</p> <p>¿el docente se preocupa por acercarse y conocerlos un poco mejor, entender un poco de sus historias de vida?</p>
--	--

Notas:

LIDERAZGO EDUCATIVO	PREGUNTAS DE APOYO
<p>¿Cuál de estas opciones es la que más se parece a la clase?</p> <p>A- Guardan silencio, están quietos, trabajan de forma individual y se pide aprendan de memoria los temas. El profesor siempre tiene la razón.</p> <p>B- Participan en clase, trabajan en grupo, se les anima dar su propia opinión, incluso si no están de acuerdo con lo que dice el docente.</p>	<p>¿Sienten que la clase exige demasiada disciplina o la clase es más relajada para expresarse?</p> <p>¿Les gusta la clase?</p> <p>¿La mayoría de veces la clase propone trabajo en grupos o más bien individuales?</p> <p>¿Cuándo ustedes participan en clase, es más porque les preguntan o piden que participen o porque lo hacen ustedes porque quieren hacerlo?</p>

Notas:

DIDÁCTICAS PARA EL SIGLO XXI	PREGUNTAS DE APOYO
<p>En un grupo no todas las personas aprenden igual o se les facilitan las mismas cosas.</p> <p>Por ejemplo, entre ustedes existen compañeros/as que aprenden más fácil si ven un esquema o un dibujo, otros si leen un texto, en cambio, otro de ustedes se les facilita aprender si hacen una obra artística del tema o si lo explican con ejemplos.</p> <p>¿Han notado si en la clase un mismo tema se explica de diferentes maneras para que todos puedan entenderlo?</p>	<p>¿La clase cambia o es muy parecida casi siempre?</p> <p>¿Alguna vez les han preguntado o han notado que en clase se busca entender las formas en que ustedes pueden aprender más fácilmente?</p> <p>¿La forma de evaluarlos o calificarlos tiene en cuenta esas diferentes formas de aprender?</p>

Notas:

AMBIENTE DE APRENDIZAJE	PREGUNTAS DE APOYO
<p>¿Cómo está decorada o ambientado su salón de clases?</p>	<p>¿Cómo se organizan las sillas para la clase? (filas, círculo, indiferente)</p> <p>¿Alguna vez el docente ha puesto algunas cosas en las paredes para decorar, informar o enseñar un tema?</p> <p>¿Cada cuánto se cambia esta decoración, ambientación?</p> <p>¿Les ha preguntado alguna vez qué les</p>

	gustaría poner en el salón?
--	-----------------------------

Notas:

PROYECTOS EDUCATIVOS	PREGUNTAS DE APOYO
<p>¿Saben de algún proyecto que el docente quiera implementar en el aula?</p>	<p>De alguna manera saben si ¿ha realizado gestiones para poder llévalo a cabo?</p> <p>¿Alguna vez les ha pregunta por ideas que ustedes les gustaría desarrollar?</p> <p>¿describirían al docente como una persona creativa o innovadora?</p>

Notas.

DIARIO DE CAMPO

El diario de campo fue un instrumento que se utilizó de forma transversal en el trabajo de campo, sin embargo, en las observaciones de los espacios de taller de ser más maestro, se utilizó una guía para delimitar el tipo de registros que se realizan así:

1 Guía de observación de aula en talleres de formación de Ser + Maestro

Fecha de observación:

Lugar:

Talleristas:

Nombre de observador:

A partir de la observación del encuentro de aula, señale aquellos ítems de cada dimensión que evidenció en el tiempo de interacción entre talleristas y maestros participantes.

Dimensión	Observaciones	Categorías
<p>1. Disposición espacial del aula [Se refiere a la organización física del espacio en el que se desarrolla el encuentro]</p>		
<p>2. Elementos transversales (identifica aspectos recurrentes en las diferentes actividades)</p>		
<p>3. Enfoque diferencial. (Adaptaciones de acuerdo a la diversidad étnica del grupo)</p>		
<p>4. Uso de materiales concretos y TICS [Se relaciona con la utilización de algún tipo de materiales para la dinamización de los aprendizajes]</p>		

<p>5. Expresión autónoma y participación [Está vinculado con la participación del grupo en los espacios de aprendizaje]</p>		
<p>6. Trabajo colaborativo [Está relacionado con el desarrollo de actividades en las que estudiantes estén orientados los equipos para la obtención de metas en común]</p>		
<p>7. Liderazgos compartidos [Se preocupa por el rol de liderazgo en diferentes situaciones]</p>		

6 Comentarios/observaciones generales:

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN A DOCENTES PARTICIPANTES ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ENCUESTA DE CARACTERIZACIÓN	
Factores de indagación	Notas
Institución educativa a la cual perteneces	
Municipio	
Naturaleza de la institución	

Nombres y Apellidos	
Edad	
Etnia	
Formación de pregrado	
Formación posgrado	
Áreas a cargo	
Grados a cargo	
Tiempo de experiencia como docente en la escuela	
Años de experiencia en el sector educativo	
Escalafón	
¿En cuáles programas de formación ha participado en los últimos 2 años?	
Experiencias significativas en educación.	

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Si usted accede a participar en esta documentación de resultados, se le pedirá que participe en una entrevista, esta será grabada en audio, de modo luego se puedan transcribir sus aportes, por otra parte, se le pedirá un registro fotográfico, dicha fotografía podrá ser usada como parte de la presentación de resultados de esta investigación, no tendrá ningún otro motivo de divulgación.

Sin embargo, es importante mencionarle que durante la entrevista puede abstenerse de responder alguna pregunta si esta le resulta incómoda, igualmente si no desea que se le realice un registro fotográfico está en libertad de negarse al mismo, sin que esto afecte su participación en el estudio.

La información que usted nos brinde será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de esta investigación. Sus respuestas y las de las demás personas participantes serán procesadas de forma anónima, de manera que no quedarán asociadas ni a su nombre o el de su institución educativa. Si tiene alguna duda sobre este proceso, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso le perjudique de alguna forma.

A través de este documento también queremos dejar constancia de que su participación en este proceso ha sido totalmente voluntaria.

7 ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo..... en calidad de docente de la I. E
.....del municipio de identificado/a
con CC..... Acepto participar en la investigación denominada “evaluación de resultados del programa Ser + Maestro en el norte del departamento del Cauca” estudio liderado por Andrea del Pilar Ibagón Calderón, quien es estudiante de maestría en Evaluación y aseguramiento de la calidad educativa de la Universidad Externado de Colombia, quien cuenta con la aprobación de Juan Felipe Aramburo coordinador de formación de ProAntioquia para su realización.

Fecha: **D**__ **M**__ **A**__

Firma del docente/directivo docente