

## **Método pedagógico para evaluar las líneas de formación del Programa Todos a Aprender en el Sector Educativo urbano del Municipio de Tierralta – Córdoba**

**Pedagogical method to evaluate the training lines of the Todos a Aprender Program in the urban educational sector of the municipality of Tierralta - Córdoba.**

**Dalia Margarita Pitalúa Segura**

*Universidad Metropolitana De Educación Ciencia y Tecnología UMECIT  
Panamá*

---

### **Resumen**

*El objetivo de la investigación fue diseñar un método pedagógico que evalúe el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados por el Programa Todos a Aprender en el sector educativo oficial urbano del municipio de Tierralta- Córdoba. La investigación se desarrolló bajo el modelo epistémico fenomenológico, con un tipo de investigación proyectiva. Se hizo uso de la técnica de recolección de información de la encuesta y la entrevista cuyo instrumento fue el cuestionario y una guía de entrevista respectivamente. Éste fue sometido a validez de expertos y validez estructural. El análisis de la información se realizó mediante los softwares SPSS y Atlas.Ti. Finalmente se puede concluir que se detectaron importantes hallazgos en el componente pedagógico y de formación situada, con los cuales se pudo analizar el alcance de las metas propuestas en los diferentes componentes por el PTA, en las instituciones educativas públicas del municipio de Tierralta.*

**Palabras clave.** *Mejoramiento continuo, Método pedagógico, proceso de enseñanza, PTA, sector educativo.*

### **Abstract**

*The objective of the research was to design a pedagogical method to evaluate the continuous improvement of the teaching-learning processes proposed by the Todos a Aprender Program in the official urban educational sector of the municipality of Tierralta-Cordoba. The research was developed under the phenomenological epistemic model, with a projective type of research. The information gathering technique used was the survey and the interview, whose instrument was the questionnaire and an interview guide, respectively. The latter was submitted to expert and structural validity. The analysis of the information was carried out using SPSS and Atlas.Ti software. Finally, it can be concluded that important findings were detected in the pedagogical and situated training component, with which it was possible to analyze the scope of the goals proposed in the different components of the PTA, in the public educational institutions of the municipality of Tierralta.*

**Keywords.** *Continuous improvement, pedagogical method, teaching process, PTA, education sector.*

---

Date of Submission: 26-05-2025

Date of acceptance: 07-06-2025

---

### **I. Introducción**

El Programa de la Transformación de la Calidad Educativa “Todos a Aprender” emerge en el marco de la calidad educativa. Lo cual, se ha convertido en adoptar nuevas formas culturales de afrontar los diversos aspectos del ser humano. En este sentido, el presente estudio doctoral denominado “Impacto del Programa Todos a Aprender en el Sector Educativo Oficial del Municipio de Tierralta – Córdoba”. Propuesto bajo un enfoque mixto; que se apoya en diseños metodológicos cualitativos y cuantitativos con un diseño de investigación acción de evaluación educativa que se desarrollará de manera longitudinal con un antes y después de la propuesta pedagógica.

Con base en lo anterior, es necesario analizar las categorías desarrolladas, que permitirán dar cuenta de la efectividad del programa educativo implementado en la ruta operativa de la calidad educativa. La estructura investigativa se organiza en cuatro aspectos, que proporcionan los aportes en la ruta investigativa; en un primer aspecto se relaciona la descripción del problema, la formulación, los objetivos y la justificación, que expresan claramente la orientación visible del estudio; el segundo aspecto toma como fundamento, el estudio del arte, el referente teórico, el fundamento legal y tecnológico; el tercer aspecto, hace referencia al diseño metodológico, el diseño de la propuesta en su fase de planeación, diseño tecnológico e implementación, y el análisis de los

resultados. Finalmente, el cuarto aspecto, se relaciona con las conclusiones, que expresan los hallazgos y cumplimiento del proceso.

### **Contextualización de la problemática**

La búsqueda de una educación de calidad ha sido una meta común para todos los países, sin importar sus condiciones sociales, políticas y económicas. Sin embargo, los sistemas educativos evidencian ciertos aspectos de no ser capaces de maximizar el potencial de sus escuelas para impulsar el progreso de todos los estudiantes en función de sus competencias científicas, ciudadanas y emocionales. En este sentido, los retos que enfrenta en la actualidad el sector educativo en Colombia frente a las demandas que tiene la sociedad, sobre todo el papel protagónico que siempre han ejercido los educadores, referido a docentes y directivos docentes para la transformación de las prácticas educativas, ya sea a nivel regional, departamental o nacional, resulta importante prepararlos en el desarrollo de conocimientos tanto didácticos, científicos y tecnológicos, de esa manera se contribuirá a que sea un ciudadano, un profesional que promueve el desarrollo en un país.

De lo anterior, se evidencia que se establezcan procesos de formación a los cuales tengan acceso los maestros y por ende consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje, gestión del conocimiento, didácticas, evaluación, trabajo en comunidad y sistematización de experiencias a través de la investigación. Viéndolo desde este punto de vista, en Colombia se ha implementado un Programa de formación docente llamado “Programa Todos a Aprender” (PTA) del Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2012. Un programa que se ha implementado utilizando la estrategia de cascada, articulándose la participación de formadores, tutores, secretarías de educación, directivos docentes y docentes de las Instituciones Educativas oficiales del país en búsqueda de la transformación de las prácticas pedagógicas de aula, fortaleciendo de esa manera el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes. Surgió como una estrategia de fortalecimiento a los procesos académicos de lenguaje y matemáticas en la básica primaria, sobre todo en Instituciones Educativas que obtuvieron bajos resultados en las pruebas saber.

De acuerdo con lo establecido en el presente trabajo investigativo y comprender el proceso que se ha vivido es fundamental conocer la historicidad del Programa Todos a Aprender, desde sus inicios, con todas sus componentes, objetivo y metas, los planes de desarrollo que lo ha acogido y el plan decenal de educación. Se empieza con lo estipulado en el comunicado de prensa expedido por el Ministerio de Educación Nacional donde se da a conocer generalidades del Programa que en su génesis se llamó Programa Para la Transformación de la Calidad Educativa (PTCE).

En el plan sectorial de Ministerio de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010 – 2014, plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior, y en aras de lograr esta meta, se diseñó “Todos a Aprender”: el Programa de la Transformación de la Calidad Educativa, teniendo como objetivo principal el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados y con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos, entre transición y quinto grado (MEN, 2012).

Para esta iniciativa se invirtieron en su momento cerca de \$ 300.000 millones entre 2012 y 2014, beneficiando alrededor de 3000 Establecimientos Educativos de 52 entidades territoriales certificadas, así mismo fueron beneficiados 70.000 docentes y 2 300 000 estudiantes en todo el país, buscando con ello mejorar las condiciones de aprendizaje en dichos establecimientos y por ende el mejoramiento de las competencias básicas de los estudiantes por lo menos en un 25% en las áreas de lenguaje y matemáticas en las pruebas Saber 3° y Saber 5° que se aplicarían en el año 2014. Junto a ello se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus mismas Instituciones Educativas, en sus propias aulas, convirtiéndose esto en lo que llamamos formación situada, pues hay una interacción entre pares y maestros con sus estudiantes, evidenciándose lo que son las verdaderas transformaciones educativas.

Para este periodo se definieron los 5 componentes que harían parte de esta iniciativa de transformación de calidad educativa.

Encontramos el componente pedagógico referido a la interacción comunicativa entre el docente y los estudiantes. Se busca crear un ambiente de aprendizaje que le dé a los estudiantes la posibilidad de construir conceptos, desarrollar habilidades de pensamiento, valores y actitudes. (MEN, 2012). Dentro de este componente además de expresar un férreo sistema comunicacional, también se incluían los materiales educativos con que los docentes desarrollarían sus prácticas pedagógicas y por ende se estimulaba un contacto un más cercano con el aprendizaje. Para este cuatrienio se enviaron a los Establecimientos Educativos rurales textos de Escuela Nueva y nivelemos y a las que estaban ubicadas en la zona urbana, competencias comunicativas para el área de lenguaje y Proyecto SE matemáticas. Muy importante mencionar que además de los textos se debía tener en cuenta los referentes curriculares, inclusión alternativa del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y la evaluación de los aprendizajes.

La entrega de material educativo para preescolar y básica primaria en las áreas de lenguaje y matemáticas se estableció para el cuatrienio de la siguiente manera:

2011: 110.000 estudiantes

2012: 2.365.000 estudiantes

2012: 9.250.000 libros entregados

2013: 9.413.188 libros (MEN, 2013)

- PTA 2.0

2015: 9.583.499 libros

2016: 8.545.112

2017: 7.304.416

2018: 6.127.805

- PTA Pioneros

2017: 1 062 296

2018: 929 220 (MEN, 2018)

El PNLE en apoyo al componente pedagógico se tuvo como objetivo el mejoramiento del comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual de los estudiantes de la Instituciones Educativas acompañadas por el Programa, las cuales recibieron una colección semilla de 256 libros de diferentes géneros y áreas.

Así mismo se encuentra el componente de formación situada: Basado en las problemáticas específicas de aprendizaje del aula, este componente busca que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, por lo que se implementarán estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje y acompañamiento directamente en el aula de clase por parte de docentes tutores a los maestros. Su objetivo es crear un ambiente de formación e intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar comunidades de aprendizaje comprometidas con el mejoramiento. (MEN, 2012).

De allí a que se conciba el diálogo entre pares como una oportunidad de para mejorar las prácticas de aula, donde se pretende que los docentes en Comunidades De Aprendizaje (CDA) puedan encontrar solución a las dificultades que se presentan en el aula y por supuesto contando con la orientación y liderazgo del tutor (a). Ya el docente no saldría de su IE, sino que contaría con la permanencia de los tutores que acompañan el proceso. Estos tutores fueron seleccionados en una primera instancia por obtener resultados satisfactorios en los exámenes de ascenso, pero fueron insuficientes ya que visitaban muchos Establecimientos Educativos y no había un seguimiento riguroso de lo que se estaba llevando a cabo, por tal razón abrieron convocatorias a nivel de concurso y los que obtenían mejores resultados tendrían la gran labor de acompañar a las Instituciones Educativas seleccionadas, generando esto credibilidad y confianza para el compartir de experiencias.

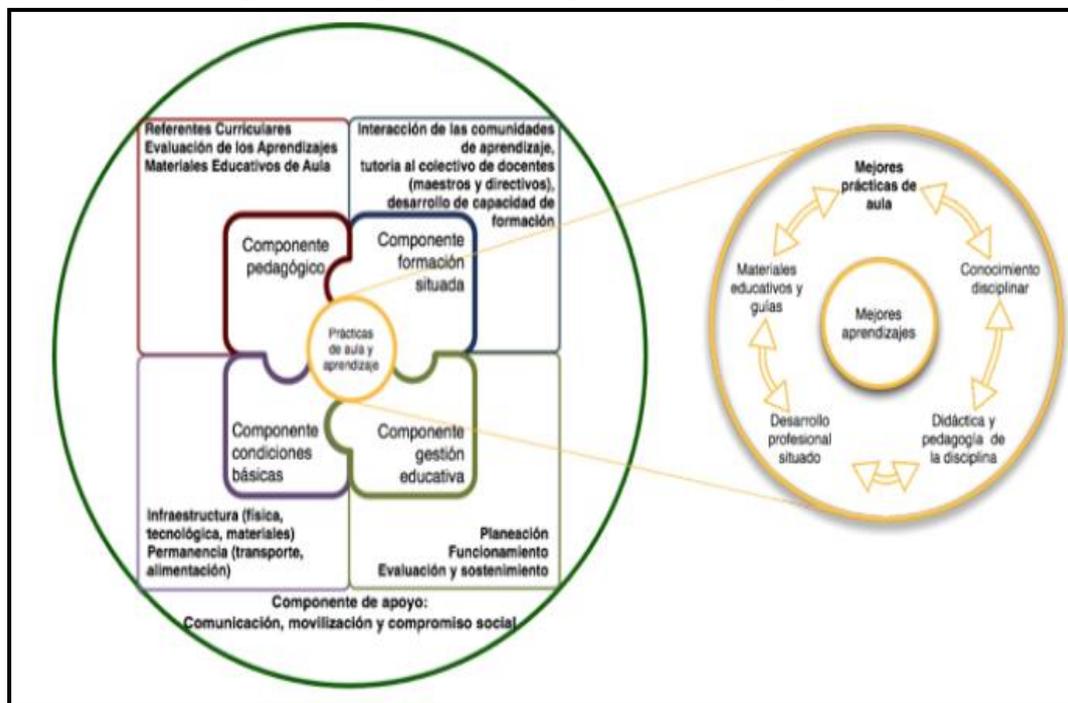
Los acompañamientos a las IE y sobre todo a los docentes se realizan por ciclo divididos en el año, desarrollando la ruta establecida por el Programa en pro de la formación y acompañamiento al grupo de maestros focalizados de la básica primaria. Cabe aclarar que en sus inicios el Programa tuvo dificultades para este proceso de acompañamiento y formación In situ, pues se le veía desde las ópticas de los sindicatos como un instrumento de persecución hacia los docentes y se negaban a hacer parte del proceso, pues era voluntario.

Por otro lado, se encuentra el componente de gestión educativa: Se concentra en organizar y estructurar los factores asociados al proceso educativo de manera que se permita planear, hacer, evaluar y corregir. Así, este componente busca apoyar el progreso de los procesos de gestión académica, a través de estrategias que mejoren la calidad en la escuela, teniendo en cuenta las capacidades de cada comunidad educativa. (MEN, 2012). Para dar cumplimiento al compromiso hacia el mejoramiento se instó a los directivos docentes a participar en los diferentes talleres elaborados para ellos y que, por supuesto debían desarrollar unas guías tendientes al plan de mejoramiento, autoformación, gestión académica, administrativa y financiera, lo que conlleva a asumir un liderazgo hacia la gestión estratégica, enfocados hacia el mejoramiento de los resultados, planteamiento de acciones de mejoramiento y su respectivo evaluación y seguimiento.

También el componente de condiciones básicas: Se refiere a los escenarios imprescindibles para garantizar que el proceso educativo del estudiante. Tres son las condiciones básicas: a) Que los estudiantes puedan llegar a la escuela (facilitar su desplazamiento), b) que existan espacios funcionales para que los estudiantes puedan desarrollar las actividades escolares y c) que los estudiantes permanezcan en la escuela en forma cotidiana, incluyendo estrategias asociadas a la alimentación y nutrición para ayudar a que la capacidad de aprendizaje sea mejor. (MEN, 2012). Y para ello era muy importante que hubiese compromiso de todos los estamentos que velan porque los estudiantes tengan un mejor acceso a la educación y velar por su permanencia en la escuela, tal como las aulas, biblioteca, baños, espacios de recreación, transporte, infraestructura física y tecnológica. Por último, se encuentra el componente de apoyo, comunicación, movilización y compromiso social: Este componente, transversal a todo el proceso de

transformación educativa, hace referencia a la necesidad de impulsar una actitud nacional comprometida con la calidad del sistema educativo para que todos los niños y niñas del país aprendan bien y para que se amplíen las condiciones y oportunidades para hacerlo. No existe un solo caso en el mundo en el que una institución o un sistema educativos haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus estudiantes sin un liderazgo y un compromiso fuerte de la comunidad educativa y la sociedad en general (MEN, 2012).

**Figura 1. Componentes del Programa "Todos a Aprender"**



Tomado de: Documento sustento PTA.

Lo anterior deja claro que realmente nació desde una mirada a los resultados que presentaban los colegios a nivel nacional, escogiendo a los que estaban en nivel insuficiente, una manera de ayudar en el proceso de aprendizaje para que los estudiantes independientemente de la zona donde se encontraban pudiesen mejorar en las áreas específicas de lenguaje y matemáticas. En sus componentes es de resaltar que se desde sus inicios se pretendió atacar estas deficiencias desde todos los factores que inciden en el aprendizaje, que como podemos ver no solo depende del docente sino también de las instituciones que cooperan en el proceso y hasta de la sociedad en general.

### **Fundamentación Teórica De La Investigación**

En el campo de la educación, se erige una perspectiva teórica y conceptual que no solo profundiza en el proceso de aprendizaje, sino que también destaca las complejas intersecciones entre las políticas educativas, la formación docente y la calidad de la educación. Esta fundamentación epistemológica, arroja luz sobre cómo los contextos históricos, las transformaciones gubernamentales y los movimientos pedagógicos convergen para influir en la percepción y el desarrollo de la educación en el sistema escolar colombiano.

Traer a colación los estudios o investigaciones elaboradas anteriormente resulta muy importante mencionar aspectos sobre el sistema colombiano de formación de educadores y sus políticas en el territorio colombiano. Y en efecto en el documento orientador del (MEN, 2013) plantea un panorama del proceso que surge alrededor de la formación del profesorado en Colombia. La reforma educativa que se inició en el país durante la década del noventa hizo parte de la reforma general del Estado con la que se enfrentó la denominada globalización. Además de evidenciar considerables transformaciones en las políticas y en la normatividad, esta reforma ha planteado una serie de tensiones y contradicciones en el ejercicio de la profesión del educador y en todo el conjunto del sector educativo (p. 21).

Hay que destacar que en la década de los años ochenta surgió un movimiento pedagógico como resultado del intercambio entre el gremio de los educadores, organizado en la Federación Nacional de Educadores –FECODE– y un grupo de intelectuales de las universidades públicas. Este movimiento, cuestionó las orientaciones de la tecnología educativa, defendió el reconocimiento del educador como un trabajador de la cultura que reflexiona sobre su práctica educativa, dejando ver que la investigación debía incorporarse como

uno de los elementos centrales en su formación. El movimiento pedagógico tuvo como “uno de sus varios propósitos el de profesionalizar y elevar la formación del magisterio” (IESALC - UNESCO y UPN, 2007)” (MEN, 2013, p. 22).

En primer lugar, en Argentina la investigación realizada por Vezub (2019) titulada “Las políticas de formación docente continua en América Latina Mapeo exploratorio en 13 países”. La serie “Análisis Comparativos de Políticas de Educación” es parte de las actividades del Área de Investigación y Desarrollo del IPE UNESCO Buenos Aires. Esta serie se enmarca en el proyecto SITEAL, que recopila información sobre políticas, investigaciones y estadísticas educativas en América Latina. Los documentos de la serie ofrecen un análisis exhaustivo de las acciones de los estados en educación, buscando reducir desigualdades. Se dirigen a equipos gubernamentales, investigadores y docentes para examinar estrategias educativas en la región. El objetivo es informar y mejorar las decisiones educativas.

Como metodología, el documento aborda la formación continua y el desarrollo profesional docente en diversos países. La primera sección aclara el enfoque del estudio y revisa conceptos clave, mientras que la segunda presenta resultados sobre la institucionalización de la formación docente, normativas y años de implementación. La tercera sección se centra en países con organismos específicos y tipos de instituciones involucradas en la formación. El documento aborda la falta de seguimiento en la formación docente continua en varios países según la literatura especializada. El IPE UNESCO Buenos Aires realizó un mapeo exploratorio usando datos oficiales de ministerios de Educación en América Latina. El objetivo era describir los mecanismos reguladores, identificar organismos responsables y caracterizar programas de desarrollo profesional docente. La segunda parte del documento presenta los resultados sobre la institucionalización de la formación docente continua, normativas y años de implementación en los países analizados.

Para concluir, el trabajo identifica avances y carencias en las políticas de formación docente en América Latina. Destaca la falta de inclusión de la formación de tutores y capacitadores, así como la necesidad de investigación en organismos de FDC y la implementación de sistemas de información. Estos aspectos deben abordarse para fortalecer la formación docente continua en la región.

Asimismo, en España Caballero y Llorente (2022) en su investigación “Los efectos de un programa de formación docente en neuroeducación en la mejora de las competencias lectoras, matemática, socioemocionales y morales de estudiantes de secundaria. Un estudio cuasi-experimental de dos años”. Este artículo investiga la efectividad de un programa de formación en neuroeducación para mejorar las competencias de lectura, matemáticas y socioemocionales en estudiantes de secundaria. Durante dos años, se llevaron a cabo pruebas con grupos experimentales y uno de control en tres escuelas en España. Tras el análisis de los resultados, se encontró que la intervención tuvo un impacto positivo en la competencia lectora, matemática y empatía en los grupos que recibieron la formación. Estos hallazgos sugieren que la neuroeducación podría ser beneficiosa en entornos educativos y tener implicaciones en políticas, formación docente y prácticas escolares.

El estudio se realizó con 209 estudiantes de secundaria en tres escuelas en España. Los participantes tenían alrededor de 12 años y estaban en el primer y segundo año de Educación Secundaria Obligatoria. Se dividió a los estudiantes en tres grupos: dos experimentales y uno de control. Se excluyeron casos en los que no se completaron las pruebas, lo que representó aproximadamente el 30% de los participantes en promedio. Las escuelas compartían un contexto socioeconómico similar en una zona rural. En los resultados, el estudio involucró a 209 estudiantes de secundaria en tres escuelas en España. Se observaron mejoras en la competencia lectora y matemática en los grupos experimentales después de un programa de formación en neuroeducación. Hubo diferencias en las competencias socioemocionales y morales entre los grupos. La empatía mejoró en todas las escuelas, especialmente en los grupos experimentales.

El programa demostró ser efectivo en mejorar las habilidades en los grupos experimentales en comparación con el grupo de control. En la discusión, se analizan los resultados del estudio desde dos enfoques: el progreso en las competencias de los estudiantes y la evaluación del programa de formación docente en neuroeducación. Se contextualizan los cambios observados en las habilidades de lectura, matemáticas, socioemocionales y morales, y se considera cómo respaldan la eficacia de la neuroeducación en el ámbito educativo.

### **Aspectos metodológicos de la investigación**

El presente trabajo investigativo se enmarca en el modelo epistémico fenomenológico, el cual se asocia estrechamente con la realidad y tiene como objetivo construir un modelo basado en la razón para comprender la estructura del objeto de estudio (Gutiérrez, 1984). En este enfoque, la experiencia fenomenológica desempeña un papel fundamental, puesto que permite explorar las percepciones y concepciones de los sujetos, lo (2005), señala que esta epistemología fenomenológica busca comprender un fenómeno desde dentro del contexto en el que se desarrolla, partiendo de la base de las personas involucradas (p. 43). Lo cual, se relaciona estrechamente con el propósito de esta investigación, que consiste en observar y caracterizar un fenómeno social desde la propia realidad.

En este contexto, adoptamos un enfoque fenomenológico que se enfoca en la exploración de un fenómeno tal como lo experimentan los participantes. Según Hernández et al. (2016), este enfoque pone énfasis en cómo la realidad de los individuos se moldea a través de la interacción social continua. Los individuos, en constante contacto con esta realidad, construyen sus propios significados subjetivos basados en sus circunstancias y experiencias personales previas, así como en el entorno y el contexto en el que se desenvuelven, otorgando a cada experiencia un sentido particular. El significado de las cosas está intrínsecamente ligado al contexto, el cual otorga y dicta la interpretación que se les atribuye. En consecuencia, para comprender la realidad en su totalidad, es imperativo examinarla en el marco de su contexto específico y concreto, como un escenario singular. En este contexto, se considera la situación de las políticas educativas en Colombia en relación con los programas destinados a mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, de acuerdo con Gibbs (2014), la investigación cualitativa se presenta como la elección más apropiada, ya que su objetivo es acercarse al mundo "allá afuera" (fuera de entornos de investigación especializados, como los laboratorios) para comprender, describir y, en ocasiones, explicar fenómenos sociales (Gibbs, 2014, p. 12)". En adición, el método de investigación que guarda relación con el modelo epistémico fenomenológico obedece a al Análisis de contenido que al asociarlo con este proyecto de tesis doctoral implica una búsqueda activa y revisión sistemática de información asociada con la transformación de la calidad educativa en el contexto municipal de Tierralta, Córdoba. En relación con lo anterior, Hernández et al, (2016) definen el método de análisis de contenido como "Estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera objetiva y sistemática, que codifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías" (p.285). De esta forma, en consonancia con las implicaciones metodológicas y epistemológicas de la investigación cualitativa, el análisis de contenido abarca todo el proceso de investigación, incluyendo la organización y manipulación de la información recolectada acerca del desarrollo del Programa Todos a Aprender en el ente territorial certificado con el fin de comprender, interpretar y establecer conexiones y significados subyacentes.

Estas realidades pueden variar significativamente en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas que el investigador debe trascender los datos en bruto para acceder al conocimiento, relaciones y discursos que forman parte de los fenómenos sociales (Pérez, 2014). Por lo tanto, el método de investigación "análisis de contenido" se convierte en una herramienta esencial para descubrir y comprender los significados que los documentos y producciones bibliográficas atribuyen a los procesos de calidad educativa. En consonancia con los postulados anteriores y el propósito central de, diseñar un método de investigación que evalúe el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados por del Programa Todos a Aprender en el sector educativo oficial urbano del municipio de Tierralta Córdoba. Es fundamental proporcionar una comprensión nítida y detallada de los sucesos o circunstancias bajo escrutinio, sin incurrir en explicaciones basadas en hipótesis, dado que este estudio no adhiere a un enfoque confirmatorio o positivista, como señaló Hurtado en 2012. A continuación, se exhibe la siguiente representación gráfica, guiada por el método de análisis de contenido:

**Figura 2. Método investigativo**



*Nota.*Elaboración propia adaptado de Hurtado, (2012).

En síntesis, el método y modelo de investigación presentado en este apartado posibilita abordar situaciones del mundo real basados en el desarrollo de conocimientos y saberes estructurados en torno a experiencias objetivas, lo que facilita el análisis de contenido en perspectiva cualitativa y sistemática. Por tal razón, a continuación, se describe el tipo de investigación abordado en esta investigación asociado con la tradición cualitativa, el cual posibilita una comprensión profunda de la realidad social bajo estudio. Empleando técnicas e instrumentos inherentes a este tipo de investigación con postulados de fuentes primarias asociadas al tema del estudio, tales como; “El sistema educativo y sus diferentes programas para transformación de la calidad en la educación oficial”.

Según Taylor y Bogdan (1986), la investigación cualitativa tiene como objetivo analizar y explicar fenómenos sociales específicos a través de la interpretación de datos empíricos obtenidos en el trabajo de campo. Se centra en abordar preguntas como el por qué, el cómo y el cuándo, en lugar de simplemente recopilar datos numéricos. Su propósito principal es comprender la experiencia humana y los factores que influyen en temas, prácticas o conceptos, reconociendo que la realidad se construye mediante la interacción continua del individuo con su contexto social. En este enfoque, la investigación cualitativa se basa en la exploración de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias personales, y estos significados están vinculados a las percepciones individuales del investigador. La descripción ocupa un lugar central en este proceso, y la obtención y análisis de información son las herramientas principales empleadas.

En sintonía con lo mencionado, Grimaldo (2009) sostiene que la investigación cualitativa surge como respuesta a la necesidad de abordar y comprender fenómenos sociales cuya complejidad dificulta su explicación mediante enfoques cuantitativos. Por tanto, se centra en proporcionar descripciones detalladas de personas, situaciones, eventos y comportamientos, incorporando las experiencias, creencias y reflexiones de los participantes. En consecuencia, se reconoce que la realidad no es un ente objetivo, ya que se construye socialmente mediante la interacción de los actores involucrados en la investigación. En este contexto, la tarea primordial del investigador consiste en comprender la complejidad de las experiencias desde la perspectiva de quienes las viven y apreciar la diversidad de construcciones que pueden surgir. Esto actúa como un puente de comunicación e interacción entre el investigador y los participantes, lo que culmina en la construcción del conocimiento influenciada por el contexto cultural.

El diseño metodológico de la presente investigación se desarrolla en el marco del análisis documental, atendiendo al tipo de investigación evaluativa, el cual tiene en cuenta las etapas del proceso en que se encuentra el Programa Todos a Aprender, que para este caso es la valoración de impacto y estableciendo varias fases, determinadas así: análisis del contexto, empoderamiento o conocimiento del Programa, evaluación de su implementación y eficacia, impacto y diseño de ruta evaluativa como punto de llegada. Lo anterior, atendiendo a lo que propone (Pérez, 2000) y (Ballart, 2012) quienes establecen cuatro tipos de diseño de evaluación de programa: Diagnóstica, de diseño, implementación y de resultados. Siguiendo la metodología del análisis de contenido tal como lo define Hernández et al. (2016), este estudio se adhiere al enfoque de la Interpretación Hermenéutica. “Este método se emplea para examinar y comprender el contenido que se encuentra en diversos tipos de documentos, tales como artículos científicos, libros, informes, entre otros” (p. 537).

Se emplean diversas técnicas de recopilación de datos, entre las que se incluyen la entrevista, los grupos focales y la revisión documental. Estas técnicas se combinan con el propósito de obtener un conjunto amplio de datos cualitativos que enriquecen la comprensión de las competencias comunicativas a nivel preescolar, brindando una perspectiva integral del tema.

**Tabla 1. Procedimientos y técnicas de recogida de información**

Acciones	Propósitos	Técnicas
Descripción.	Descubrir los elementos que influyen en una situación, examinar sus interconexiones y comprender su dinámica.	Entrevista
Interpretación/ Explicación.	Examinar la situación y sus determinantes con el fin de promover una mayor comprensión por parte de las personas involucradas en la investigación sobre el aspecto estudiado.	Observación
Ajustes.	Iniciar la planificación.	Revisión documental

**Nota.** Elaboración propia, adaptada con base en los fundamentos epistemológicos de Raquel Martínez. Fuente: Martínez, (2007).

La utilización de estas técnicas en conjunto asegura la triangulación de datos, lo que contribuye a elevar la validez y la confiabilidad de los resultados obtenidos. Asimismo, proporciona una interpretación más sólida y respaldada de los descubrimientos. El aprovechamiento de recursos tecnológicos, como la grabación de audio y video en las entrevistas, en conjunto con la toma de notas durante las observaciones, fortalecerá la recolección de información y la calidad de los datos recopilados.

### Análisis e interpretación de los resultados

En este apartado se realiza el análisis de los datos recogidos por medio de la puesta en práctica de los instrumentos elegidos, y se interpretan los resultados de acuerdo con la finalidad de la investigación que plantea la evaluación del desarrollo de los procesos educativos del programa todos a aprender.

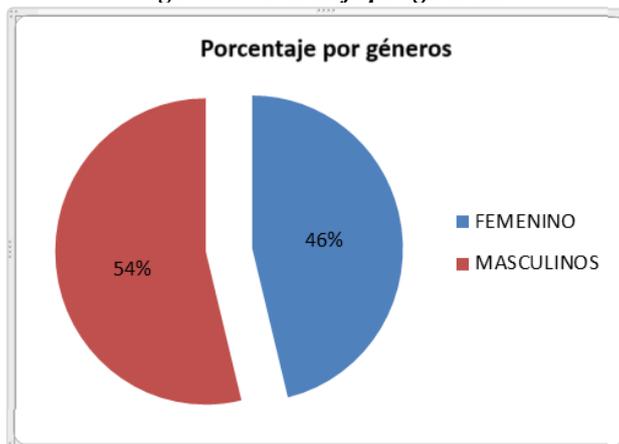
El proceso de recolección de datos se da mediante la utilización de instrumentos que corresponden al paradigma metodológico establecido, como lo son el cuestionario, el análisis documental y la entrevista semiestructurada, que permitieron el análisis de los alcances educativos del programa PTA en las instituciones educativas objeto de estudio. De acuerdo a los datos obtenidos de la revisión documental al sistema integral de matrículas SIMAT de las instituciones educativas rurales de Tierralta - Córdoba, la población estudiantil del ciclo educativo de básica primaria en el año 2023 es de un total de 1223 estudiantes, de los cuales el 56% pertenecen al género masculino y el 44% al género femenino, que oscilan en un rango de entre los 6 y 15 años, que colocan de manifiesto la condición extra edad de algunos estudiantes, es decir, que su edad sobrepasa los criterios establecidos por la UNESCO (2022), por medio de la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE), la cual establece que el rango de edad de los estudiantes de educación básica primaria oscilan entre los 6 y 10 años. (MEN, 2014, P. 8).

Tabla 2. Rango de edades por grado.

Grado	Edad	Moda
Primero	De 6 a 9 años	6 años
Segundo	De 7 a 9 años	7 años
Tercero	De 8 a 12 años	8 años
Cuarto	De 9 a 13 años	9 años
Quinto	De 10 a 15 años	10 años

Nota: Elaboración propia.

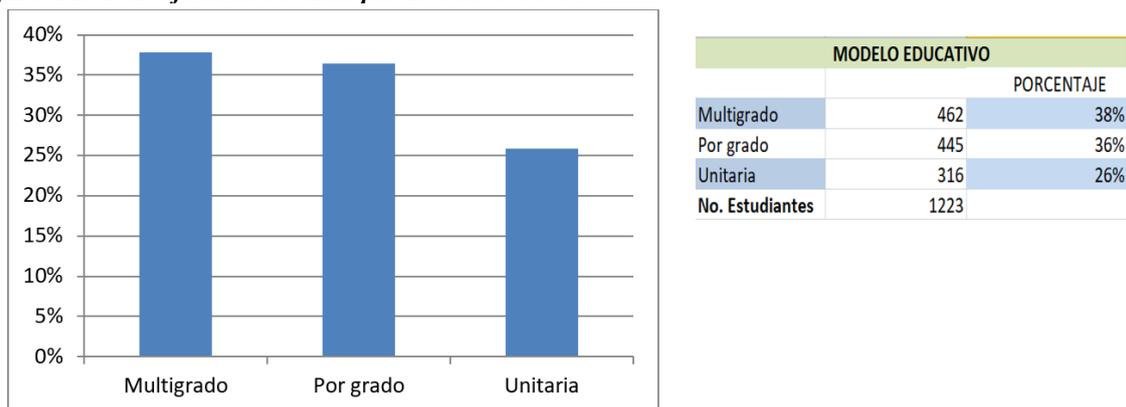
Figura 3. Porcentaje por géneros.



Nota: Elaboración propia.

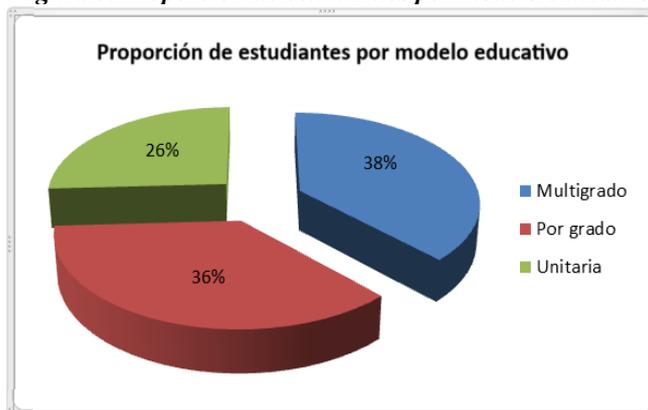
Otro aspecto fundamental que cabe señalar en este análisis son los tipos de modelos educativos que proliferan en las instituciones educativas objeto de estudio y que inmiscuyen la educación que reciben los estudiantes de acuerdo con la institución educativa donde se encuentran matriculados. Las gráficas, establecen la información respectiva.

**Figura 4. Porcentaje de estudiantes por modelo educativo.**



*Nota:* Elaboración propia.

**Figura 5. Proporción de estudiantes por modelo educativo.**



*Nota:* Elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico de distribución de estudiantes por modelo educativo se puede establecer que el 38% se encuentra en escuela multigrado, el 36% en escuela por grados y el 26% en escuela unitaria. En este sentido, la educación del ciclo básica primaria en el área urbana del municipio de Tierralta – Córdoba, presenta dificultades en la disminución del número de estudiantes, que conlleva a disminuir también el número de docentes. Si bien es cierto, los modelos multigrado y escuelas unitarias se establecen como alternativas educativas distintas, de acuerdo a sus condiciones presentan diversas deficiencias en cuanto a sus recursos pedagógicos y didácticos, a lo que Vargas, (2003) establece que:

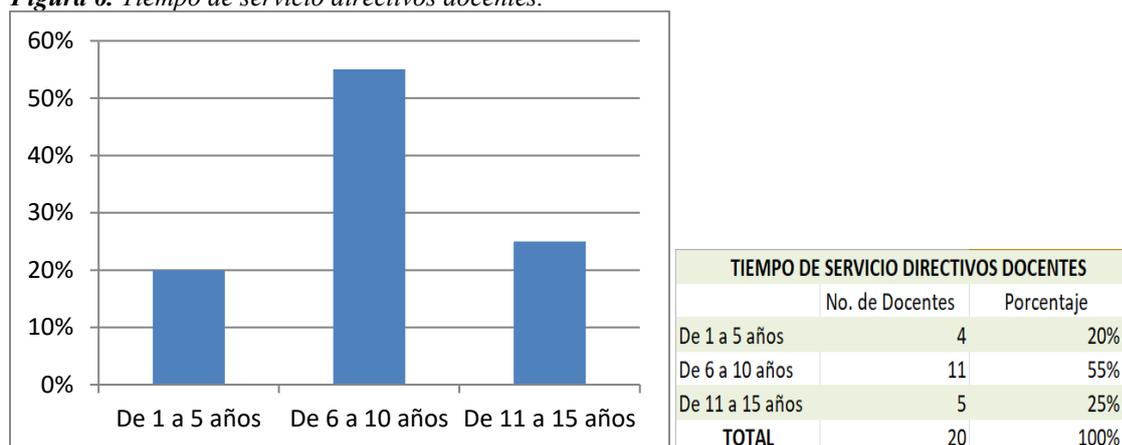
“La escuela multigrado o unitaria presenta unas debilidades las cuales tienen que ver con tendencias tradicionalistas de la enseñanza, métodos de evaluación controladores y sancionadores, dificultad de integrar áreas de conocimiento, escaso tiempo de jornada escolar y desarticulaciones educativas” (p, 10).

Para la realización de la caracterización de los docentes objeto de estudio, se realizó una revisión documental, donde se tomó en consideración algunos criterios específicos, tales como:

- Ser directivo docente de las instituciones educativas objeto de estudio.
- Ser docente orientador del programa PTA de las instituciones educativas objeto de estudio.
- Ser docente de básica primaria de las instituciones educativas objeto de estudio.

En este sentido, se aplica la revisión documental a 20 directivos docentes, 8 docentes orientadores del programa PTA y 40 docentes del ciclo de básica primaria.

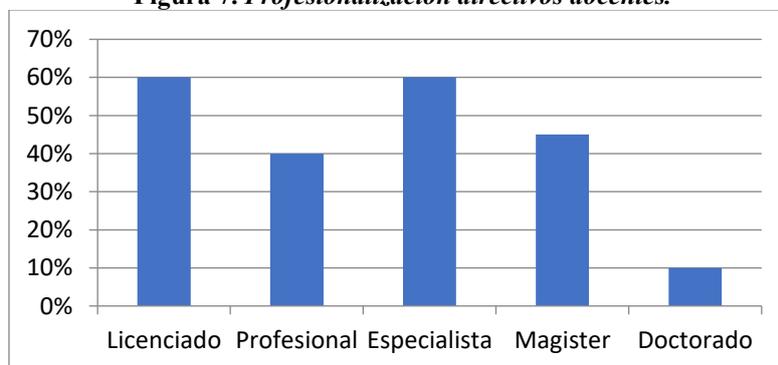
**Figura 6. Tiempo de servicio directivos docentes.**



*Nota.* Elaboración propia.

También se analiza el factor tiempo de servicio, en los que se destacan que el 20% de los directivos docentes se encuentran en el ítem de 1 a 5 años en el cargo, el 55% se ubica de 6 a 10 años, y el 25% de 11 a 15 años. Esto, igualmente se asocia al tipo de nombramiento en que se encuentran, ya que, los nombrados en propiedad bajo el decreto 2277 presentan mayor tiempo de servicio en los cargos rectores (as) y coordinadores (as) que los nombrados según el decreto 1278.

**Figura 7. Profesionalización directivos docentes.**



*Nota:* Elaboración propia.

En su gran mayoría los rectores (as) son licenciados (as), aunque algunos (as) son profesionales, que han realizado estudios de pedagogía que es un requisito indispensable para postularse a estos cargos directivos.

De acuerdo con el tiempo de servicio se puede establecer que, los docentes con mayor tiempo de experiencia en estos cargos pertenecen al decreto 2277, que se escalafona de manera distinta a los nombrados bajo el decreto 1278. Estos docentes son en su totalidad licenciados (as), pero a nivel de profesionalización presentan solamente una especialización, mientras que los nombrados (as) mediante el decreto 1278, presentan especializaciones, maestrías y algunos con doctorados.

Para establecer la caracterización de los docentes se toma en cuenta su profesionalización y el tiempo de servicio en el cargo como tutores del programa todos a aprender PTA. Las tablas siguientes presentan esta información, la cual se abstrae de la revisión documental hecha.

Codificación	Información docente
D21	Licenciada en humanidades y lengua castellana, especialista en pedagogía de la lengua castellana, con 3 años de servicio en la institución educativa y nombrado en propiedad bajo el decreto 1278.
D22	Licenciado en matemáticas, magister en educación, con 4 años de servicio en la institución educativa y nombrado en propiedad bajo el decreto 1278.
D23	Licenciada en educación básica primaria con énfasis en lengua castellana, con 2 años de servicio en la institución educativa y nombrado en propiedad bajo el decreto 1278.
D24	Licenciado en matemáticas, con 3 años de servicio en la institución educativa y nombrado en provisionalidad.
D25	Licenciado en lenguaje, especialista en educación, con 2 años de servicio en la institución educativa y nombrado en propiedad bajo el decreto 1278.
D26	Licenciada en educación infantil, con 2 años de servicio en la institución educativa y nombrada en provisionalidad.
D27	Licenciado en humanidades con énfasis en lengua castellana, magister en educación, con 3 años de servicio en la institución educativa y nombrado en propiedad bajo el decreto 1278.
D28	Licenciada en pedagogía infantil, con 3 años de servicio en la institución educativa y nombrada en provisionalidad.

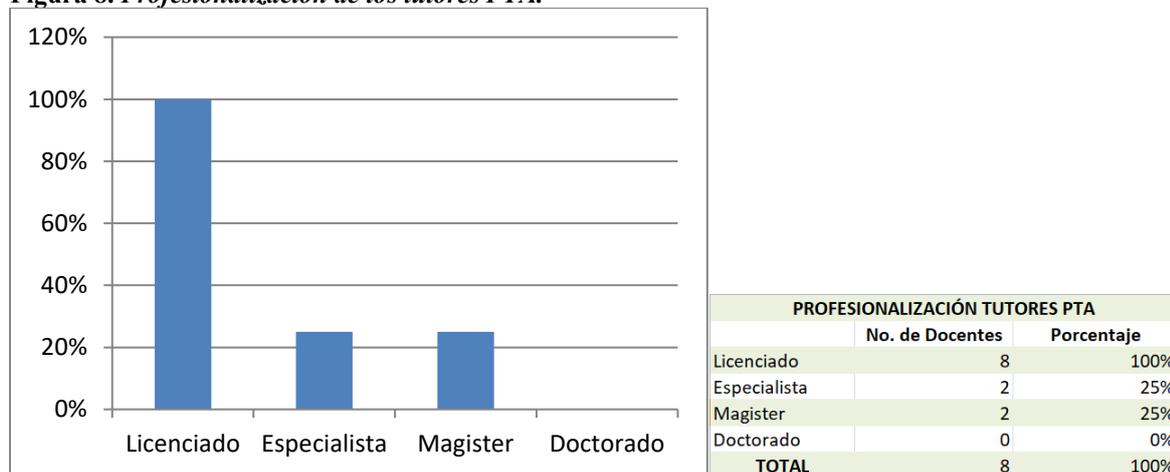
**Tabla 2. Caracterización tutores PTA.**

*Nota:* Elaboración propia.

Esta tabla establece aspectos relevantes de la caracterización de los tutores del programa todos a aprender de las instituciones educativas objeto de estudio. Cabe mencionar que según los criterios de selección para aplicar a este cargo se plantea que los docentes tengan licenciaturas relacionadas a la básica primaria, lenguaje y matemáticas de preferencia, aunque pueden ser elegidos también licenciados en ciencias sociales y ciencias naturales. Los tutores analizados cumplen a cabalidad con este criterio.

Un aspecto para resaltar en este apartado es el tipo de nombramiento de estos tutores, ya que, según los criterios de selección pueden aplicar a estos cargos docentes nombrados en propiedad o docentes nombrados en provisionalidad o de manera temporal, lo que hace que en casos específicos, se den constantes cambios de tutores de acuerdo a su nombramiento oficial.

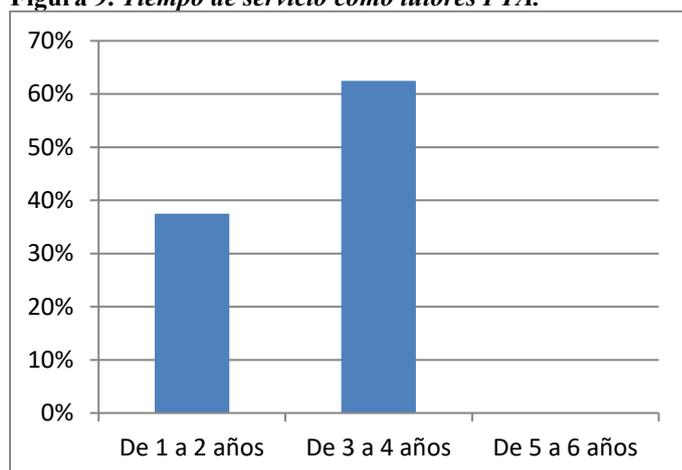
**Figura 8. Profesionalización de los tutores PTA.**



*Nota:* Elaboración propia.

El gráfico establece que los tutores del programa todos a aprender PTA de las instituciones educativas objeto de estudio en un 100% son licenciados y cumplen con los criterios estipulados por el Ministerio de Educación Nacional MEN para ejercer el cargo. En los resultados el 2% presenta estudios de especialización y otro 2% estudios de maestría. Se destaca además que ninguno de los docentes presenta estudios de doctorado.

**Figura 9. Tiempo de servicio como tutores PTA.**



TIEMPO DE SERVICIO TUTORES PTA		
	No. de Docentes	Porcentaje
De 1 a 2 años	3	38%
De 3 a 4 años	5	63%
De 5 a 6 años	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

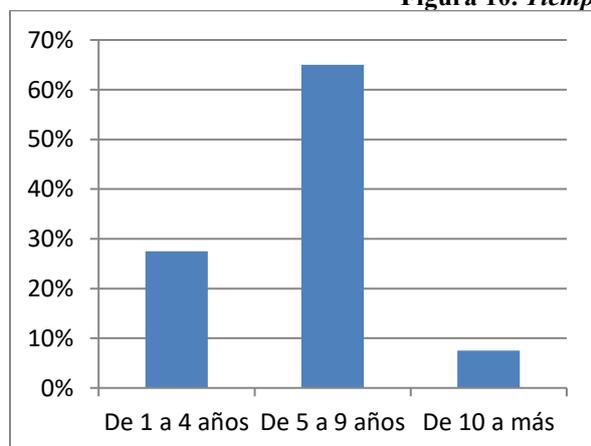
*Nota.* Elaboración propia.

En cuanto a los resultados del gráfico, se establece que el 38% de los tutores PTA tienen un rango de 1 a 2 años de permanencia en la institución educativa en la que labora desempeñando este cargo, mientras que el 63% se ubican entre 3 a 4 años de servicio en las instituciones educativas en las que se desempeñan. Es importante mencionar que ningún docente se ubica entre los 5 a 6 años de servicio como tutores del PTA, ya que, por políticas propias de este programa, el tiempo de permanencia en una institución educativa es máximo de 5 años. Para la caracterización de esta población se toma una muestra de los docentes de básica primaria de 1° a 5° grado de las instituciones educativas objeto de estudio, que de acuerdo con el análisis documental corresponden a 40 docentes.

En esta caracterización se tienen en cuenta la profesionalización de los docentes, el tiempo de servicio en las instituciones educativas en las que laboran, el grado o grados que acompaña y el decreto de vinculación laboral.

Por otra parte, la profesionalización docente permite establecer una heterogeneidad entre los docentes, ya que en su gran mayoría son licenciados, algunos en media escala con maestría y una gran minoría con estudios doctorales, aunque cabe destacar que entre los docentes se encuentran en un número medio normalistas superiores.

**Figura 10. Tiempo de servicio docente.**



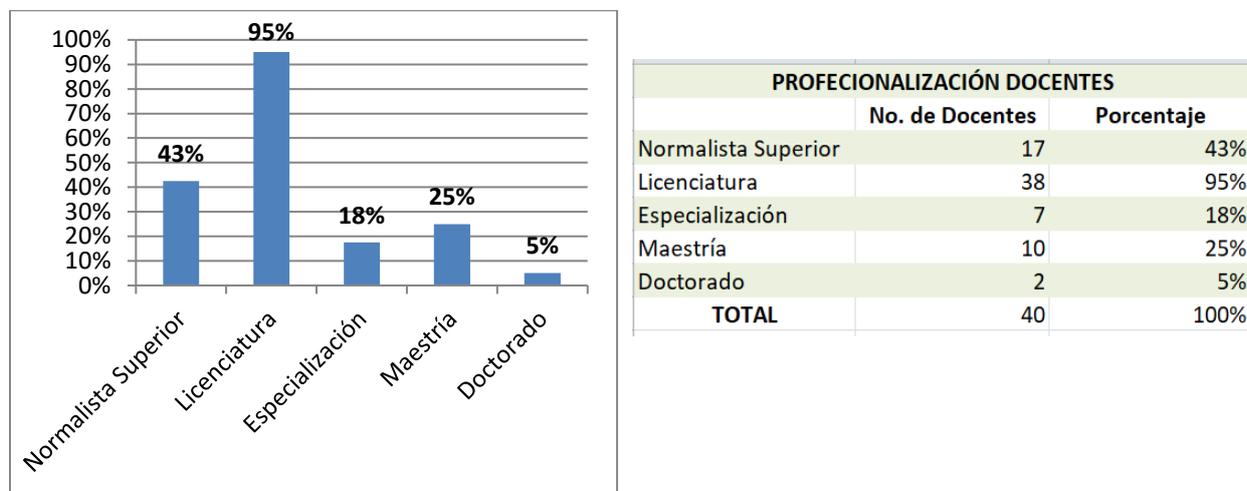
TIEMPO DE SERVICIO DOCENTES		
	No. de Docentes	Porcentaje
De 1 a 4 años	11	28%
De 5 a 9 años	26	65%
De 10 a más	3	8%
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

*Nota.* Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la información del gráfico, se puede definir que el 8% de los docentes ha permanecido en la institución educativa donde labora entre 10 o más años, por lo que se deduce que han adquirido una gran experiencia en el trabajo con el programa PTA, lo que permite la consolidación de distintos procesos en este aspecto. Así mismo, el 65% de docentes que se encuentran entre los 5 y 9 años de servicio, que les permite conocimiento sobre las políticas y metodologías del programa.

Sin embargo, el 28% de los docentes restantes se ubican entre 1 y 4 años de servicio, lo cual es una consecuencia del decreto en el que se encuentran nombrados, ya que, existen entre ellos docentes en provisionalidad que constantemente se encuentran trasladados.

**Figura 11. Profesionalización docente.**



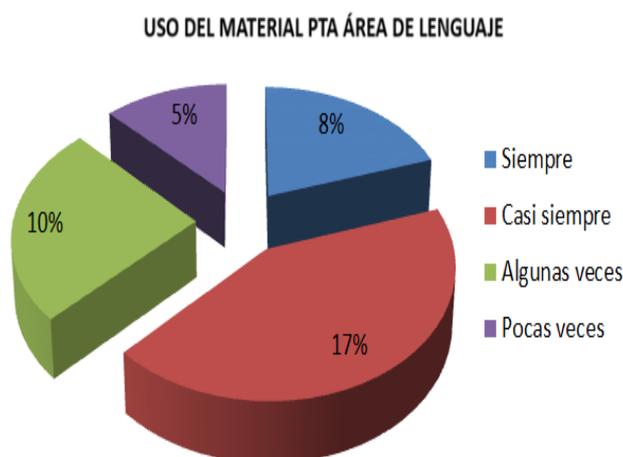
*Nota.* Elaboración propia.

#### Ejecución de actividades a partir de los materiales entregados por el PTA

El programa PTA prolifera la mediación de diversas actividades en las prácticas de aula, partiendo de la entrega de un material con el que se puede evaluar el componente pedagógico, ya que, a partir de dicho material, los docentes preparan y desarrollan distintas secuencias didácticas, que tienen como fin el alcance de las competencias básicas de aprendizaje de las áreas de matemáticas y lenguaje, articuladas con los referentes de calidad planteados por el MEN.

De acuerdo a lo planteado en la encuesta, la totalidad de los docentes afirma preparar y desarrollar sus secuencias didácticas a partir del material entregado por el PTA, el cual consta de un libro denominado “entre textos”, y que se fundamenta en 4 componentes que resultan de los referentes de calidad planteados por el MEN y que son los estándares, los derechos básicos de aprendizaje, los aprendizajes y las evidencias de aprendizaje. El siguiente gráfico muestra los resultados del uso del material PTA del área de lenguaje:

**Figura 12. Uso del material PTA área de lenguaje.**



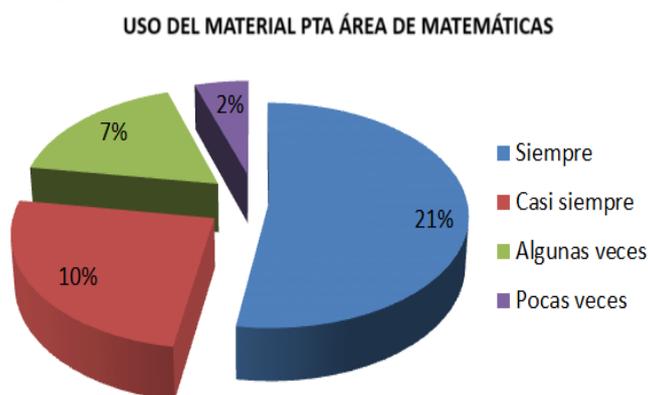
*Nota:* Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados, el 8% de los docentes manifiesta que en sus secuencias didácticas siempre utiliza las actividades planteadas por el texto PTA del área de lenguaje, mientras que el 17% ha respondido que casi siempre, el 10% algunas veces y 5% algunas veces.

En este sentido, se puede concluir que más de la mitad (25%) de los docentes encuestados utiliza el material PTA para orientar sus prácticas de aula en el área de lenguaje, lo cual indica que se encuentran en consonancia de la finalidad del programa y que buscan el desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje de sus estudiantes, en base a lo planteado por los referentes de calidad del MEN.

Pero el porcentaje restante (15%), que es cantidad importante, coloca de manifiesto que algunas o pocas veces utiliza el material PTA de lenguaje para orientar sus prácticas de aula, lo cual permite evidenciar que para ellos no son tan importantes las actividades que presentan estos textos para desarrollar los aprendizajes de esta área curricular, y que no son prioritarios para logar los fines educativos planteados.

**Figura 13. Uso del material PTA área de matemáticas.**



**Nota:** Elaboración propia.

Este gráfico presenta que el 21% de los docentes utiliza siempre el material PTA correspondiente al área de matemáticas para orientar sus prácticas de aula, mientras que el 10% responde casi siempre lo utiliza, el 7% coloca de manifiesto que lo utiliza algunas veces, y el 2% lo utiliza pocas veces.

En este sentido, la mayoría de los docentes argumentan que el material PTA presenta actividades apropiadas para el aprendizaje y que los estudiantes con ellas pueden lograr el desarrollo de competencias básicas de aprendizaje, pero estas actividades tienden a ser complicadas para aterrizarlas al contexto y a las prácticas de aula, y que también conllevan demasiado tiempo en su desarrollo, por lo cual, el contenido temático se ve parcialmente y no en su totalidad.

Para evaluar el componente de formación situada, se deben tener en cuenta algunos aspectos esenciales, entre los que se destacan que no existen registros o información del año 2020 a causa de la pandemia ocasionada por el virus Covid-19, por lo que esas evidencias físicas no existen. Los datos analizados corresponden a la vigencia del año 2019 y el año 2021, en los que los tutores de acuerdo con el cronograma planteado por el PTA, llevaron a cabo una serie de actividades con docentes y estudiantes, las cuales fueron recogidas en diferentes formatos que fueron analizados por medio de la revisión documental.

En estos formatos constan y evidencian informes que contienen los balances de los logros y metas alcanzadas en los años analizados. Aunque hay que aclarar, que algunos tutores y tutoras en el periodo del año 2021 fueron trasladados (as), por lo cual el proceso se vio afectado por esos cambios y el trabajo no fue del todo completo. La siguiente tabla recoge el análisis realizado al componente descrito.

## II. Conclusiones

Al culminar la investigación de resultados del programa PTA en las instituciones educativas urbanas de Tierralta - Córdoba, se pudo evidenciar importantes hallazgos en el componente pedagógico y de formación situada, con los cuales se puede analizar el alcance de las metas propuestas en los diferentes componentes por el PTA, en la institución.

En lo que se refiere a la meta principal planteada por el programa PTA, la cual representa el eje cuantitativo de los objetivos que se buscaba lograr en las instituciones focalizadas, los resultados obtenidos no fueron los esperados puesto que hubo un aumento poco significativo para el área de lenguaje y un descenso marcado de nivel en la prueba de matemáticas.

De lo anterior se reconoce que era una meta muy ambiciosa puesto que no se tuvo en cuenta que tan solo el primer año era un proceso más administrativo, de reconocimiento de la institución, caracterización de las escuelas, y conformación de comunidades de aprendizaje, que si bien son procesos importantes, conllevaban un tiempo que desligaba un poco el objetivo central del programa, con respecto a mejorar las prácticas docentes.

Dadas las circunstancias anteriores, también se considera que es muy difícil poder medir la efectividad del programa cuando se evidencia que hubo falta de continuidad del proceso de los tutores de parte del programa, no hubo un seguimiento continuo de parte del administrativo de la institución al trabajo realizado por ellos, donde se pudiera contrastar con evidencias físicas como actas de reuniones de las comunidades de aprendizaje, aplicación de pruebas- simulacros de matemáticas y lenguaje que plantea el programa para los estudiantes, y además con los profesores no hubo mayor exigencia en relación con su formación y la colaboración en la solución de las problemáticas directas del aula.

Con respecto al componente pedagógico son varios los referentes que se plantea el programa para evaluar el alcance y cumplimiento de este componente.

Con relación a los planes de estudio, en la perspectiva docente se cumplen los planes de estudio del colegio sin embargo, hace falta una mayor apropiación de parte de los docentes en los componentes que tienen los planes de estudio institucionales pues no los conocen en su totalidad.

Es de resaltar que el programa ha estado permanentemente haciendo un acompañamiento a la institución y a los docentes, se generaron los espacios para que existan reuniones mensuales y acompañamiento semanal con cada docente, el cual ha sido un apoyo para promover en los docentes, nuevas didácticas, y propiciar un plan de formación autónoma y así generar una reflexión directa del trabajo de cada uno de los docentes. Sin embargo, falta un mayor compromiso de parte de los docentes para que se puedan ver los avances en el mejoramiento de las prácticas de aula, ya que no se ve resultados positivos.

## Referencias

- [1]. Figueredo Ramírez, C. A., González Santana, J. E., & Cortazar Lemos, H. J. (2016). *Las políticas públicas en Colombia y su pertinencia en los planes de desarrollo 2004-2018*. Cali.
- [2]. Álvarez Mendez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- [3]. Apodaca, P. (1999). EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DEL IMPACTO. *Revista de investigación Educativa*, 363- 377.
- [4]. Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de una Proyecto*. Chile: Colorama.
- [5]. Ballart, X. (2012). *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? aproximación sistemática y estudio de casos*. Barcelona: Colección estudios.
- [6]. Bauselas Herreras, E. (2004). Metodología de la Investigación Evaluativa. *Indivisa*, N° 5, 183-191. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1043250>
- [7]. Blanco, N., & Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Redalyc*, 97-11.
- [8]. Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- [9]. Díaz, A. M. (2016). Evaluación del programa Todos a Aprender en la enseñanza de lenguaje y matemáticas en el municipio de Puerto Escondido—Córdoba. *Panorama*, 46-60.
- [10]. Durán, D. (2019). Instrumentos de investigación cualitativos y cuantitativos frente a la investigación mixta o complementaria. *Consensus*, 3(2).
- [11]. Ferreyra, H., & Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Educación y Humanismo*, 140-155. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- [12]. González P, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Pedagogía universitaria*, 5(2).
- [13]. Hernández, J., & Martínez, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa - RELIEVE*, 1-15.
- [14]. Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- [15]. IOS\_PTA.pdf
- [16]. MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- [17]. MEN. (2015). *Guía general de acompañamiento PTA 2.0*. Bogotá.
- [18]. MEN. (junio de 2015). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Directiva ministerial 30: <https://es.scribd.com/document/435836550/Directiva-Ministerial-30-de-2015>
- [19]. Obez, M., Ávalos, L., Steir, M., & Balbi, M. (2018). Técnicas mixtas de recolección de datos en la investigación cualitativa. Proceso de construcción de las prácticas evaluativas de los profesores expertos en la UNNE. *CLAIQ*, 587-596.
- [20]. OCDE, O. y. (2009). Obtenido de Perspectivas Económicas para América Latina: <http://www.oecd.org/dev/americas/41580526.pdf>
- [21]. Olvera Mejía, T. M. (2013). *Evaluación de políticas públicas : estudio de caso del programa escuelas de calidad en el estado de Hidalgo, México, 2001-2005*. Recuperado el junio de 2022, de Universidad Complutense Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/23224/>
- [22]. OMS. (29 de Julio de 2019). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- [23]. Owen, J. M. (2006). *Program Evaluation*. London: Roudledge.
- [24]. Perez Juste, R. (2000). Evaluación de Programas Educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2).
- [25]. Pérez, M, A. (12 de agosto de 2014). *Revista Magisterio*. Obtenido de <https://magisterio.com.co/articulo/programa-todos-aprender-pta/>
- [26]. Sedano R, B. (s.f.). *Evaluación de resultados del Programa Todos a Aprender (PTA) en el I.E.R.D. Girón de Blancos del municipio de Cáqueza Cundinamarca*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- [27]. Tejada Fernández, J. (2004). *Evaluación de Programas*. Barcelona: CIFO.
- [28]. Torres, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas*. Bogotá: IEMP Ediciones.
- [29]. Verdugo, J. &. (2017). EL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN CIENCIAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN. *Cadernos de Pesquisa*, p.586-611.
- [30]. Weiss, C. (1993). *Evaluation Practice: Where politics and evaluation research meet* (Vol. 14). Cambridge: JAI Press. doi:[https://doi.org/10.1016/0886-1633\(93\)90046-R](https://doi.org/10.1016/0886-1633(93)90046-R)