

**Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones
oficiales del municipio de Montería**



Presentado por:

Adriana Patricia Arroyo Ruiz

María Alejandra Badillo Guerra

**Universidad de Córdoba
Maestría en Educación SUE Caribe
X Cohorte
Montería - Córdoba
2021**

**Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones
oficiales del municipio de Montería**



Presentado por:

Adriana Patricia Arroyo Ruiz

María Alejandra Badillo Guerra

ASESOR

Dr. Alexander Javier Montes Miranda

**Línea de Investigación: La calidad de la educación y el currículo en
contexto.**

Sublínea de investigación: Calidad de la educación.

Universidad de Córdoba

Maestría en Educación SUE Caribe

X Cohorte

Montería - Córdoba

2021

Dedicatoria

Dedico esta tesis a Dios, quien además de regalarme la oportunidad de optar el título de magíster, también me infundió aliento para avanzar en los momentos que quise desistir.

A mis hijos Ángela, Alejandra y Andrés, quienes siempre han sido el recordatorio de quién soy y a dónde puedo llegar; gracias por el tiempo que me regalaron para las extensas jornadas de trabajo, pero en especial por acompañarme y esperar pacientemente.

A todos los seres queridos que decidieron apoyarme y suplir las carencias de mi ausencia.

A Luis, quien a pesar del tiempo, la distancia y sus múltiples ocupaciones decidió acompañarnos en este proceso investigativo, que para muchos era una utopía.

Por: Adriana Patricia Arroyo Ruiz

Dedico esta tesis en primera instancia a Dios, quien siempre me sostuvo. Sobre todo, en los momentos en que pensé desfallecer.

A toda mi amada familia, y en especial a mis padres, quienes donaron mucho de su tiempo y energía cuidando a mi hija para que yo pudiera avanzar en la investigación.

A mi esposo, por su gran apoyo emocional, aún en la distancia, y por tomar esta meta como nuestra, dejando todos sus asuntos a un lado y haciendo todo lo necesario para que esto llegara a su final.

A mi hija, perdón por robarte el tiempo que era tuyo; prometo compensarlo.

Por: María Alejandra Badillo Guerra

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación y la alcaldía de la ciudad de Montería, por permitirnos ser parte de los maestros becados y ayudarnos a cualificar nuestra profesión.

A la Universidad de Córdoba, al SUE Caribe y en su dirección, a la Dra. Isabel Sierra y todo el cuerpo docente de la Maestría en Educación, por acompañarnos y formarnos con exigencia y calidad.

A nuestro asesor, el Dr. Alexander Javier Montes Miranda por su invaluable acompañamiento, su constancia, gestión y ánimo para poder llegar a la meta anhelada.

Al Dr. Rogel Rojas Bello, por la asesoría y sugerencias en el aspecto cuantitativo de esta investigación.

A Luis Osorio, un estudiante universitario ávido de conocimiento y que, gracias a sus ganas de aprender del proceso investigativo, fue para nosotras un gran apoyo en el estudio cualitativo.

A todos los directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes que participaron en el estudio cualitativo por regalarnos un espacio de su tiempo. Sin su voluntad no hubiese sido posible llevarlo a feliz término.

Y a todas las personas que en el momento olvidamos mencionar, pero que fueron de gran ayuda en la consecución de los datos y contactos para el avance de la investigación.

“(…) la evaluación tiene que ser concebida como un “proceso continuo de aprendizaje recíproco” (Majone, 1997:79), en el que no se trata sólo de recopilar información, analizarla y difundirla a través de un informe con fines administrativos. Se trata de avanzar en el conocimiento, análisis e interpretación hasta llegar a una mejor comprensión de los problemas públicos para conseguir mayores efectos de las acciones públicas en la resolución de las problemáticas sociales. Sólo así es que se podría alcanzar un efecto a nivel empírico y normativo de la política” (Bracho, 2011, p.25).

Resumen

A partir de los hallazgos en los estudios relacionados con el Programa Jornada Única y a la necesidad de comprender la sensación de inconformidad de los maestros colombianos frente a este programa, surge el presente trabajo de investigación, que tiene por objetivo evaluar la incidencia de la implementación del programa Jornada Única en la calidad educativa de las instituciones oficiales del municipio de Montería, teniendo en cuenta los objetivos planteados por el mismo. El diseño metodológico empleado fue de carácter mixto- triangular. Para el estudio cualitativo se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, que permitieron identificar que la percepción de la comunidad educativa acerca del programa es mayormente negativa. Para el estudio cuantitativo se realizó un análisis correlacional que permitió identificar que mayor tiempo en la escuela influye en los resultados de las Pruebas Saber, más no lo hace en el Índice Sintético de Calidad Educativa, ni en la disminución de factores de riesgo y vulnerabilidad. Ambos estudios permiten concluir que el programa no ha tenido un impacto significativo en la calidad educativa de las instituciones del municipio, puesto que solo ha cumplido con uno de los tres objetivos propuestos en su etapa de diseño.

Palabras clave: Jornada Única, Calidad Educativa, Evaluación de Programas, Política pública, Método Mixto.

Tabla de contenido

Introducción	17
Capítulo I	21
1. Descripción del problema	21
1.1. Antecedentes del problema	21
1.2. Formulación del problema	24
1.3. Justificación de la investigación.....	24
1.4. Objetivos	27
1.4.1. Objetivo general:	27
1.4.2. Objetivos específicos:.....	27
Capítulo II	29
2. Marco de Referencia	29
2.1. Antecedentes investigativos (Estado del Arte).....	29
2.1.1 Investigaciones sobre la incidencia de la Jornada Escolar en la calidad de la educación.	29
2.1.1.1 Evaluación del impacto de la Jornada Única en Colombia.	38
2.2. Marco teórico- conceptual.....	42
2.2.1. Referente conceptual.	42
2.2.1.1. Jornada Única	42
2.2.1.2. Calidad Educativa	45
2.2.2. Referente teórico.....	47
2.2.2.1 El tiempo escolar y la calidad educativa.....	47
2.2.2.2 Evaluación de programas educativos de política pública.....	52
2.2.2.3 Calidad educativa	58
Capítulo III	62
3. Metodología	62

3.1 Tipo de investigación	64
3.2 Diseño metodológico.....	66
3.2.1 Población y muestra.....	67
3.2.1.1 Componente cualitativo	68
3.2.1.1.1 Criterios para la selección de la muestra.....	68
3.2.1.2 Componente cuantitativo	69
3.2.2 Fases de la investigación	69
3.2.2.1 Fase 1: Conocimiento del programa (¿Qué programa vamos a evaluar?).....	70
3.2.2.2 Fase 2: Evaluación de la implementación (¿Se ha llevado a cabo el programa tal y como se diseñó? ¿Cómo ha sido esa puesta en marcha y por qué funciona el programa?)	71
3.2.2.2.1 Categorización.....	71
3.2.2.2.2 Técnicas e instrumentos	73
3.2.2.2.2.1 Validación de instrumentos	74
3.2.2.2.2.1.1 Entrevista a directivos docentes.....	74
3.2.2.2.2.1.2 Entrevista a docentes	80
3.2.2.2.2.1.3 Entrevista estudiantes	83
3.2.2.2.2.1.4 Entrevista padres de familia.....	88
3.2.2.2.3 Técnicas de análisis.....	94
3.2.2.3 Fase 3: Evaluación de la eficacia (¿Los resultados obtenidos son efecto del programa desarrollado o de otras variables o aspectos no contemplados?)	94
3.2.2.3.1 Operacionalización de variables.....	95
3.2.2.3.2 Levantamiento de datos.....	97
3.2.2.3.3 Técnicas de análisis.....	97
3.2.2.4 Fase 4: Comparación de resultados	97
Capítulo IV.....	98

4. Resultados	98
4.1 Análisis e interpretación de datos.....	98
4.1.1 Fase 1: Conocimiento del programa (¿Qué programa vamos a evaluar?)	98
4.1.2 Fase 2: Evaluación de la implementación (¿Se ha llevado a cabo el programa tal y como se diseñó? ¿Cómo ha sido esa puesta en marcha y por qué funciona el programa?).....	107
4.1.2.1 Reconocimiento de voces por categorías	108
4.1.2.1.1 Análisis descriptivo por categorías	108
4.1.2.1.1.1 Categoría: Implementación del Programa JU.....	108
4.1.2.1.1.1.1 Componente pedagógico.....	109
4.1.2.1.1.1.2 Componente de recurso humano docente	114
4.1.2.1.1.1.3 Componente de infraestructura	119
4.1.2.1.1.1.4 Componente de alimentación escolar	123
4.1.2.1.1.2 Categoría: Resultados del Programa JU	129
4.1.2.1.1.2.1 Indicador ISCE	129
4.1.2.1.1.2.2 Indicador Pruebas Saber	137
4.1.2.1.1.2.3 Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad ...	141
4.1.3 Fase 3: Evaluación de la eficacia (¿Los resultados obtenidos son efecto del programa desarrollado o de otras variables o aspectos no contemplados?).....	145
4.1.3.1 Hipótesis 1: Correlación tiempo en la escuela/competencia básicas y ciudadanas	146
4.1.3.2 Hipótesis 2: Correlación tiempo en la escuela/ISCE	151
4.1.3.3 Hipótesis 3: Correlación tiempo en la escuela/Factores de riesgo y vulnerabilidad.	159
4.1.3.4 Verificación de Hipótesis.....	162
4.1.4 Fase 4: Comparación de resultados	164

4.1.4.1 Triangulación del primer indicador de Calidad educativa: Prueba Saber.....	165
4.1.4.2 Triangulación del segundo indicador de Calidad educativa: ISCE	167
4.1.4.3 Triangulación del tercer indicador de Calidad educativa: factores de riesgo y vulnerabilidad.....	169
5. Conclusiones y recomendaciones.....	172
5.1 Recomendaciones	178
Referencias Bibliográficas	180

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables / categorías	55
Tabla 2. Intervención social: lógica lineal y no lineal	58
Tabla 3. Descripción de las fases de la investigación	62
Tabla 4. Descripción de componentes de la Jornada Única e indicadores de calidad.	65
Tabla 5. Guía de entrevista a directivo docente (Pilotaje - Fase 1)	68
Tabla 6. Ajustes a guía de entrevista a directivos docentes	70
Tabla 7. Guía de entrevista a directivo docente (Pilotaje - Fase 2)	71
Tabla 8. Guía de entrevista a docentes (Pilotaje - Fase 1)	73
Tabla 9. Ajustes a guía de entrevista a docentes	75
Tabla 10. Guía de entrevista a docentes (Pilotaje - Fase 2)	75
Tabla 11. Guía de entrevista a estudiantes (Pilotaje - Fase 1)	77
Tabla 12. Ajustes a guía de entrevista a estudiantes	78
Tabla 13. Guía de entrevista a estudiantes (Pilotaje - Fase 2)	80
Tabla 14. Guía de entrevista a padres de familia (Pilotaje - Fase 1)	82
Tabla 15. Ajustes a guía de entrevista a padres de familia	84
Tabla 16. Guía de entrevista a padres de familia (Pilotaje - Fase 2)	85
Tabla 17. Modificación de decretos JU: Definición	100
Tabla 18. Modificación de decretos JU: Objetivos	101
Tabla 19. Modificación de convocatorias JU: Objetivos	102
Tabla 20. Modificación de decretos JU: Tiempo de duración de la jornada escolar	104
Tabla 21. Modificación de decretos JU: Asignación académica semanal	105
Tabla 22. Modificación de decretos JU: Requisitos	106
Tabla 23. Relación entre códigos y actores en el análisis del componente pedagógico	112
Tabla 24. Relación entre códigos y actores en el análisis del componente de recurso humano docente.	117
Tabla 25. Relación entre códigos y actores en el análisis del componente de infraestructura.	121
Tabla 26. Relación entre códigos y actores en el análisis del componente de alimentación escolar	127

Tabla 27. Relación entre códigos y actores en el análisis del indicador ISCE	135
Tabla 28. Relación entre códigos y actores en el análisis del indicador Pruebas Saber	140
Tabla 29. Relación entre códigos y actores en el análisis del indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	144
Tabla 30. Significancias en las 6 asignaturas en instituciones intervenidas y no, en los años del 2015 al 2019.	147
Tabla 31. Prueba de normalidad para las medias de todas las asignaturas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	149
Tabla 32. Prueba ANOVA de medias de todas las asignaturas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	149
Tabla 33. Prueba ANOVA de Matemáticas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	150
Tabla 34. Prueba ANOVA de Lectura crítica del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	150
Tabla 35. Prueba ANOVA de Ciencias Sociales del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	150
Tabla 36. Prueba ANOVA de Ciencias Naturales del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	150
Tabla 37. Prueba ANOVA de Inglés del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	151
Tabla 38. Prueba ANOVA de Competencias Ciudadanas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019	151
Tabla 39. Prueba de normalidad para los promedios de primaria.	157
Tabla 40. Prueba ANOVA para los promedios de primaria.	157
Tabla 41. Prueba de normalidad para los promedios de secundaria.	158
Tabla 42. Prueba ANOVA para los promedios de secundaria.	158
Tabla 43. Prueba de normalidad para las medias de los promedios de primaria y secundaria.	158
Tabla 44. Prueba ANOVA para las medias de los promedios de primaria y secundaria.	159

Tabla 45. Total de deserciones estudiantiles por año de las 7 instituciones intervenidas con el programa JU y las no intervenidas, en los años del 2015 al 2019.	160
Tabla 46. Prueba de normalidad para los datos de deserción escolar	161
Tabla 47. Prueba ANOVA para los datos de deserción escolar.	162
Tabla 48. Triangulación indicador Prueba Saber	165
Tabla 49. Triangulación indicador ISCE	167
Tabla 50. Triangulación indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Códigos y actores del componente pedagógico	114
Figura 2. Códigos y actores del componente de recurso humano docente	119
Figura 3. Códigos y actores del componente de infraestructura	123
Figura 4. Códigos y actores del componente de alimentación escolar	129
Figura 5. Códigos y actores del indicador ISCE	137
Figura 6. Códigos y actores del indicador Pruebas Saber	141
Figura 7. Códigos y actores del indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	145
Figura 8. Comparación de medias con intervalo de confianza del 95% entre los promedios de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2019.	147
Figura 9. Evolución de promedios generales de las instituciones intervenidas y no intervenidas de 2015 a 2019	148
Figura 10. Evolución de promedios generales de las instituciones intervenidas y no intervenidas de 2015 a 2019 con valores específicos	149
Figura 11. Comparación de promedios de primaria con intervalo de confianza del 95% de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.	152
Figura 12. Gráfica de los promedios de primaria de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.	153
Figura 13. Comparación de promedios de secundaria con intervalo de confianza del 95% de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.	154
Figura 14. Gráfica de los promedios de secundaria de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.	155
Figura 15. Comparación de las medias de los promedios de primaria y secundaria con intervalo de confianza del 95% de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.	156
Figura 16. Gráfica de las medias de los promedios de primaria y secundaria de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.	157

- Figura 17.** Comparación de la deserción estudiantil con intervalo de confianza del 95% de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2019. 160
- Figura 18.** Gráfica de los promedios de deserciones estudiantiles por año de las 7 instituciones intervenidas con el programa JU y las no intervenidas, en los años del 2015 al 2019. 161

LISTA DE ANEXOS

Anexo No. 1 Guía de entrevista semiestructurada a directivos docentes.....	186
Anexo No. 2 Informe de pilotaje directivo docente (Ejemplo)	190
Anexo No. 3 Guía de entrevista semiestructurada a padres de familia	194
Anexo No. 4 Informe de pilotaje padre de familia (Ejemplo).....	198
Anexo No. 5 Guía de entrevista -grupo focal docentes	202
Anexo No. 6 Informe de pilotaje-grupo focal docentes (Ejemplo)	206
Anexo No. 7 Guía de entrevista -grupo focal estudiantes	209
Anexo No. 8 Informe de pilotaje - grupo focal estudiantes (Ejemplo)	213
Anexo No. 9 Resultados de Pruebas Saber 11° por área y promedio 2015-2019	218
Anexo No. 10 Resultados ISCE años 2015-2018.....	221
Anexo No. 11 Factores de riesgo y vulnerabilidad / Deserción escolar años 2015-2019	224

Introducción

En Latinoamérica y en algunos países europeos, los sistemas educativos han realizado grandes transformaciones para contrarrestar los problemas de la baja calidad y la persistencia de la inequidad, expresados en las investigaciones sociales y los resultados de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Bracho, 2011; Del Castillo-Alemán 2012 & Tiana, 2014). Razón por la cual, la educación se convierte en un objeto de intervención recurrente en las políticas públicas, que buscan ajustarse a los nuevos paradigmas de eficacia escolar.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado para el sector oficial, cinco líneas estratégicas de política educativa, dentro de estas, el programa de Jornada Única (JU). El cual, según el Decreto 501 de 2016, se define como la ampliación del tiempo de permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas, bajo los principios de equidad, calidad, eficiencia, rendición de cuentas, corresponsabilidad y gradualidad; con los objetivos de fortalecer las competencias básicas y ciudadanas; mejorar los índices de calidad y reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

En la implementación de este programa se orientaron acciones para garantizar las condiciones necesarias en los componentes: pedagógico, currículos actualizados y maestros capacitados para el trabajo en equipo; recurso humano docente, planta de personal con base en las relaciones técnicas de alumno – docente; infraestructura educativa, suficiente, adecuada y dispuesta para el aprendizaje de todos los estudiantes; y alimentación escolar, saludable y de calidad (Decreto 501 de 2016).

En el programa también se establecen los procedimientos y requisitos para alcanzar las metas de mejoramiento de la calidad educativa, que son medidas a través de: el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) en sus componentes de progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar (Decreto 501 de 2016); el fortalecimiento de las competencias básicas evidenciado en las Pruebas Saber y el mejoramiento de indicadores de los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo en adolescentes, delincuencia juvenil, consumo de drogas y deserción escolar (Segunda convocatoria – Jornada Única).

Para la puesta en marcha de esta política el MEN realizó cuatro convocatorias abiertas desde octubre del 2014 hasta marzo del 2016, dirigidas a las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) del país. Quienes, a través de propuestas con los requerimientos específicos de cada convocatoria, fueron las encargadas de postular los establecimientos educativos con espacios necesarios para la permanencia de los estudiantes en la extensión del tiempo. Tal es el caso de la ciudad de Montería, en donde se inició la implementación del programa JÚ en el año 2015 con siete establecimientos educativos.

Por ser este un programa de intervención, que busca contribuir en la transformación social de los sujetos participantes, es necesario realizar seguimiento y evaluación al alcance de los objetivos propuestos. Sin embargo, al realizar una revisión bibliográfica sobre las investigaciones que han evaluado este programa en Colombia, se identifica un vacío en este campo. Por tal razón, este estudio tiene como propósito determinar la incidencia que el programa Jornada Única ha tenido en los establecimientos educativos del sector oficial de la ciudad de Montería.

Para la comprensión de este fenómeno evaluativo, se establecieron tres ejes de fundamentación teórica: tiempo escolar, calidad educativa y evaluación de programa.

En primer lugar, el tiempo escolar, si bien se considera un factor fundamental en el alcance de la calidad educativa, debe estar acompañado de otros factores, tales como el social, el pedagógico y el administrativo. Aunque, actualmente, este no responde a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sino que está definido por agentes externos como las políticas educativas de los gobiernos de turno (Colomo et al, 2016; Ejido, 2011; Martinic, 2015; Ramírez, 2014 y Ovalle et al, 2018).

En segundo lugar, la calidad educativa, debe ser concebida y evaluada de forma sistemática e integral, no solo desde los resultados cuantitativos, sino que debe vincular lo curricular, formativo, directivo, ambiental, físico e infraestructural (Bodero, 2014; López, 2010; Montes et al, 2013; Pérez Juste, 2005; Torres, 2017).

En tercer lugar, la evaluación de programas permite evidenciar la eficacia con que los programas se han puesto en marcha y develar las percepciones de la comunidad intervenida para tomar las acciones adecuadas (Bracho, 2011; Hernández y Martínez, 1996; Stufflebeam, 1985; Tejedor, 2000 y Trinidad y García, 2012).

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación es una evaluación de programa, en la fase de implementación, esta se enmarca dentro de un método mixto bajo el enfoque de complementariedad. En concordancia con el diseño, se establecieron cuatro fases: conocimiento del programa, evaluación de la implementación (componente cualitativo), evaluación de la eficacia (componente cuantitativo) y acciones de mejoramiento.

La población estuvo conformada por todas las instituciones educativas de la ciudad de Montería de la zona urbana. La muestra en ambos componentes, cualitativo y cuantitativo, fue intencional no probabilística. En el primero, estuvo conformada por tres establecimientos de la ciudad de Montería que estaban implementando el programa JU desde el año 2015. En el segundo, estuvo conformada por las siete instituciones que implementaron el programa desde el año 2015 y siete instituciones con características similares que no lo implementan.

El siguiente estudio está estructurado en cuatro capítulos. En el primer capítulo se describe el contexto general del programa de Jornada Única, se analizan los componentes implicados y los principales referentes que sustentan la política. Asimismo, se describen los indicadores que permiten medir los alcances del programa y las estrategias de seguimiento que ha realizado el MEN para la mejora del mismo. Se concluye el capítulo, con los objetivos planteados en este estudio para evaluar el Programa de JU.

En el segundo capítulo, se expone el marco de referencia de los antecedentes investigativos acerca de las jornadas escolares extendidas a nivel Iberoamericano y nacional. Además, se revisan las consideraciones conceptuales de las variables Jornada Única y Calidad Educativa; así como las configuraciones teóricas frente a los ejes de fundamentación: jornada escolar, calidad educativa y evaluación de programas. Estos se explican a la luz de diversos estudios y autores, que han reflexionado sobre estos temas a nivel hispanoamericano.

En el tercer capítulo, se plantea y desarrolla la propuesta metodológica para evaluar el programa de JU, siguiendo las orientaciones de los autores Hernández y Martínez (1996), Tejedor (2000) y Trinidad & García (2012). Asimismo, en el cuarto capítulo se describen los resultados obtenidos en cada una de las fases del estudio, teniendo en cuenta los indicadores de calidad definidos por el programa JU y los actores educativos involucrados. Además, se presenta un análisis comparativo entre ambas fases, a partir de los indicadores de calidad y las voces de los actores de la comunidad entrevistada, siendo esta triangulación, la discusión de resultados de esta investigación.

Por último, se exponen las conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos en cada una de las fases del estudio: cualitativo y cuantitativo. Finalmente, se espera que esta investigación evaluativa del programa Jornada Única contribuya en el conocimiento del comportamiento de las variables: tiempo escolar y calidad educativa, así como en el mejoramiento de los procesos de implementación, seguimiento y evaluación de programas educativos públicos.

Capítulo I

1. Descripción del problema

1.1. Antecedentes del problema

En las últimas décadas, la educación colombiana ha sido el eje coyuntural sobre el cual las políticas gubernamentales han sentado las bases de sus propuestas, con el propósito de construir una sociedad equitativa y competitiva frente a los parámetros de la globalización. Asimismo, ha sido reiterativa la preocupación de los gobiernos por dos problemáticas centrales: los bajos resultados del país en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y la brecha educativa entre los sectores oficial/privado y urbano/rural reflejada en los bajos desempeños de las pruebas estandarizadas nacionales realizadas por el Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES).

Según el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2014 – 2018 y 2018 – 2022, estas problemáticas son consecuencia de una baja cobertura en las zonas rurales y en algunas regiones del país, la diferencia en las jornadas escolares en el sector oficial y los indicadores de calidad docente. Al respecto, el ICFES (2013) identificó que:

un 30,3 % de los estudiantes en jornada completa en el sector oficial obtienen resultados alto, superior o muy superior, mientras que entre los que asisten a media jornada, solo el 21,0 % se ubican en estas categorías de las pruebas Saber (citado en PND 2014-2018, p.80).

Ahora bien, con el propósito de “cerrar las brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos”; el MEN ha planteado cinco líneas estratégicas que buscan mejorar el resultado de los estudiantes del país en las competencias básicas evaluadas: Colombia, libre de analfabetismo; Colombia Bilingüe, Excelencia docente, Más acceso a educación superior de calidad y Jornada Única (PND 2014-2018).

Con respecto al programa Jornada Única, este tuvo como propósito aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas para fortalecer las competencias básicas y

ciudadanas de los estudiantes; mejorar los índices de calidad y reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre (Decreto 501, 2016). Para su implementación, en los Lineamientos de la primera convocatoria ¡Súbete al bus de la Jornada Única! del 14 de octubre de 2014, se plantearon una serie de acciones graduales, distribuidas en fases, así:

La primera fase es el apoyo a las entidades territoriales que ya vienen adelantado esfuerzos por extender la jornada escolar, sea en el modelo de Jornada única o jornada complementaria. Se va a apoyar la ampliación de estas iniciativas con recursos para docentes y alimentación. Se busca que se aproveche la infraestructura con la cual cuenta la entidad territorial. Esta primera fase iniciará en febrero de 2015...La segunda fase es la utilización de la infraestructura existente...En esta segunda fase queremos aprovechar la disponibilidad de esa infraestructura para que los estudiantes puedan tener más horas de estudio. Para esto el Ministerio buscará recursos adicionales para docentes y alimentación. Se priorizarán los establecimientos educativos donde no se implementan metodologías flexibles para no afectar la existencia de estos importantes modelos educativos. La implementación en estos establecimientos se llevará a cabo en la fase 3. La cuarta fase consiste en la implementación de la jornada única en establecimientos educativos que requieren nueva infraestructura. El Ministerio ha calculado que necesita un total de 51.000 aulas nuevas.

Sin embargo, a pesar de que la implementación de este programa tiene seis años, solo se conoce un Informe de resultados de la evaluación del 2019 realizado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP), en donde se realiza un estudio de todo el país sobre los resultados del Programa JU y se concluye que este presenta diferencias entre el diseño y la realidad en cuanto a la planeación, implementación y seguimiento. Además, que no contribuye al mejoramiento de la calidad educativa en cuanto al desempeño escolar en las asignaturas y grados evaluados por el ICFES, incluso se observan efectos negativos para el grado 3°.

Asimismo, en la implementación de este programa se ha generado la sensación de inconformidad en el colectivo de maestros de todo el país, reflejado en las jornadas de protesta sindicales y en los pliegos de petición presentados al gobierno nacional durante los años 2015 a 2021, donde ha sido reiterativo el requerimiento de condiciones mínimas para llevarlo a cabo.

Jornada única acorde con lo preceptuado en Ley 115 de 1994 (infraestructura, dotación, relaciones técnicas de estudiantes por grupo como lo establece la norma NTC 4595 de 1999 del ICONTEC, relación número de alumnos por docente, nombramiento de docentes y planes de actualización y perfeccionamiento para los mismos, alimentación, transporte

escolar, salario profesional, etc.); implementación del preescolar de tres (3) grados y el desmonte inmediato de la jornada única bajo la modalidad de tutores desarrollada con el SENA, Bienestar Familiar y entidades privadas. (Pliego de peticiones, Fecode, 2015 p. 4)

La jornada única debe atender las realidades de los contextos, con todas las condiciones previas requeridas en materia de infraestructura, dotación, tecnología, planta de personal, servicios públicos, alimentación, transporte escolar y en condiciones dignas para la comunidad educativa. El Gobierno Nacional debe garantizar en cada establecimiento educativo las condiciones para el funcionamiento de la jornada única, donde éstas no se cumplan se suspenderá. (Pliego de peticiones, Fecode, 2019 p. 3)

Esta investigación se realiza con el fin de comprender la sensación de inconformidad de los maestros y aportar conocimiento acerca del nivel de alcance de los objetivos propuestos en el programa JU, puesto que “los informes de seguimiento pueden también interpretar los datos empíricos, determinar los problemas para fundamentar las decisiones y las medidas de seguimiento, y proporcionar la base para la evaluación ulterior.” Unesco - Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017-18 (p.40).

Así lo demuestran los estudios de Bonilla (2011), Bonilla (2017), Hincapié (2015), Ovalle et al. (2018) y finalmente el producto cuatro del Informe de resultados de la evaluación y segunda entrega de la documentación de las bases de datos de la evaluación del 20 de agosto del 2019 del DNP. Los cuatro primeros, realizan investigaciones focalizadas en algunas ciudades de Colombia, dando diversos resultados en cuanto al impacto del programa en el desempeño de los estudiantes en las áreas básicas planteadas en la propuesta. Por su parte, el informe del DNP, hace un estudio de todo el país, considerando no solo el aspecto cuantitativo derivado del resultado de las pruebas estandarizadas nacionales, sino también lo cualitativo, abarcando todo lo concerniente al proceso de implementación del programa y los distintos factores que pueden influenciar en el alcance de la calidad educativa, objetivo del programa JU.

Coherente con este panorama evaluativo y que a nivel regional se viene realizando la intervención del programa de JU en la ciudad de Montería, se justifica esta propuesta de investigación, la cual tiene como propósito evaluar el impacto que ha tenido el programa JU en la calidad educativa de las instituciones oficiales de la ciudad de Montería.

1.2. Formulación del problema

Por todo lo antes expuesto, se justifica una investigación que pretenda comprender las percepciones de la comunidad educativa a la que llega la estrategia de Jornada Única, así como su impacto en las comunidades intervenidas. Por ello, es preciso preguntarse ¿Cuál es la incidencia de la implementación del Programa Jornada Única en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería?

A este interrogante, le precede otro corpus de preguntas que es necesario responder para la comprensión de la realidad a investigar.

1. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los directivos docentes, docentes, padres de familia, y estudiantes de la ciudad de Montería, sobre la implementación del programa de Jornada Única, en sus componentes: pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar?
2. ¿Qué percepción tiene la comunidad educativa frente a la incidencia del programa de JU en las variables de mejora de la calidad educativa?
3. ¿Cuánto han mejorado los índices de calidad educativa en las instituciones oficiales que han venido implementando el programa de JU de la ciudad de Montería desde el año 2015?
4. ¿Qué diferencia existe en los indicadores de calidad educativa entre las siete instituciones educativas oficiales que han sido intervenidas por el programa de JU desde el año 2015 y otros siete colegios con las mismas características que no?

1.3. Justificación de la investigación

En Colombia, al igual que en otros países latinoamericanos, se vienen desarrollando una serie de intervenciones en el sistema educativo que tienen como objetivo contribuir a la transformación social de los sujetos participantes, abordando dos aspectos fundamentales: calidad y equidad. Así lo evidencian los Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2013/4, 2015, 2016), el PND 2014 -2018 y, además, la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030 de 2015 en donde se reconoce que:

...la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (p. 7)

En coherencia con este propósito, en Colombia se han planteado diversas políticas de intervención en el sector educativo, dentro de estas, el Programa JU el cual tiene como objetivo aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas para fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes; mejorar los índices de calidad y reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre (Decreto 501, 2016).

No obstante, es evidente el escaso seguimiento de este programa por parte del gobierno y la persistencia del colectivo de maestros en la solicitud de las condiciones mínimas para la implementación del Programa JU, pese a los acuerdos establecidos en las mesas de trabajo entre estos y el gobierno nacional. Sin embargo, no se puede olvidar que toda propuesta de intervención no es más que un supuesto con el cual se pretende resolver el problema focalizado.

En este sentido, evaluar el programa JU en cuanto a la utilidad metodológica, es relevante porque a través del diseño mixto se puede evidenciar la eficacia, la eficiencia y la ética con que este se ha puesto en marcha. Ello permite develar si se ha cambiado la realidad en el alcance, dirección y dimensiones planificadas, así como los efectos en la comunidad intervenida. En palabras de las autoras Castro y Pirelli (2014):

(...) es fundamental poder identificar si a través del programa en cuestión se ven afectadas las variables o dimensiones sobre las que se quería actuar desde un principio: ¿hay seguridad de que lo logró el trabajo del programa y no otras intervenciones o dinámicas sociales o económicas que se estuvieran dando en simultáneo? (...) ayudar en la identificación y análisis de otros efectos no planificados que el programa pueda estar teniendo, tanto positivos como negativos. (p.5)

No obstante, Roth (2009) considera que la evaluación en Colombia es una práctica que ha evolucionado de forma progresiva, aunque sigue conservando un enfoque de corte positivista, en el que se privilegian los datos y la verificación de los objetivos del programa. En otras palabras, la evaluación se centra en cumplir con un requerimiento

técnico, dejando de lado la valoración de la pertinencia de los objetivos y las apreciaciones de otros actores involucrados en la implementación de los programas.

la mayoría de las evaluaciones contratadas por el DNP fueron con la misma empresa, conformada por el Institute of Fiscal Studies, IFS (un instituto de investigación inglés especializado en el análisis de las políticas sociales y económicas a partir de técnicas microeconómicas), Econometría (una empresa de consultoría privada colombiana especializada en estudios económicos) y otra empresa de consultoría nacional especializada en la recolección y tratamientos de datos. A nivel metodológico, los evaluadores han usado siempre la misma metodología cuasi experimental longitudinal (antes-después), que compara la situación de un grupo de beneficiarios con un grupo de control en distintos momentos. Las dos evaluaciones que fueron realizadas por otros evaluadores usaron una metodología similar. Como se nota, esta concepción de la evaluación se sitúa plenamente en la perspectiva científica tradicional (tercera generación) (Roth, 2009, p. 6).

El Informe de resultados de la evaluación del 2019 del DPN acerca del programa JU, es un ejemplo de la evolución que ha tenido la evaluación de programas. En este se realiza un estudio de todo el país sobre los resultados del Programa JU, considerando no solo el aspecto cuantitativo derivado del resultado de las pruebas estandarizadas nacionales, sino también lo cualitativo, abarcando todo lo concerniente al proceso de implementación del programa y los distintos factores que pueden influenciar en el alcance de la calidad educativa.

Este informe evidencia dos tipos de resultados. El primer hallazgo es que hay diferencias entre el diseño y la realidad en cuanto a la planeación, implementación y seguimiento de JU. En lo que respecta a los factores de tipo actitudinal de los estudiantes, argumentan que el primer hallazgo podría tener relación con la motivación e interés de los estudiantes pues en el estudio no se muestran efectos significativos en el desempeño escolar en las áreas fundamentales, inclusive evidenciaron efectos negativos para el grado 3°.

Asimismo, dentro de la utilidad metodológica, esta investigación contribuye a la comprensión de la relación de las variables “**calidad educativa**” e “**implementación del programa JU**”, a través de la triangulación de las bases de datos del estudio cuantitativo y de las percepciones de la comunidad educativa evidenciadas en el estudio cualitativo.

En lo que respecta al valor teórico, esta investigación permite contribuir a la fundamentación teórica de la evaluación del programa JU, bien sea para confirmar los supuestos sobre los cuales se sustentan dichas propuestas de intervención, o para

evidenciar que las configuraciones planteadas no son el mejor camino para resolver dicha problemática (Martínez y Hernández, 1996; Tejedor, 2000; Pérez-Juste, 2006 y Rodríguez, 2012). Específicamente, tributa a la revisión de los supuestos de “mayor tiempo en la escuela, mejora las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes”, “mayor tiempo en la escuela, mejora los ISCE de los establecimientos educativos” y “mayor tiempo en la escuela, reduce los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que están expuestos los estudiantes en su tiempo libre”.

En este mismo sentido, el análisis de los resultados de la triangulación de los estudios cuantitativo y cualitativo permiten sugerir recomendaciones para la mejora en la implementación del programa JU en el municipio de Montería. Los cuales podrían generalizarse a otras regiones del país.

Finalmente, esta investigación se enmarca dentro de la normatividad que regula la evaluación de políticas públicas en Colombia en la Constitución de 1991 en sus artículos 343 y 344, en donde se establece la obligatoriedad de monitorear y evaluar la gestión y resultado de los planes y programas de desarrollo e inversión, con el fin de hacer seguimiento al cumplimiento de las metas y el uso eficiente de los recursos.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general:

Evaluar la incidencia de la implementación del programa Jornada Única en la calidad educativa de las instituciones oficiales del municipio de Montería, intervenidas desde el año 2015, a través de un diseño mixto.

1.4.2. Objetivos específicos:

- 1.** Analizar el Programa Jornada Única a partir del modelo de análisis de contenido, para establecer el diseño y desarrollo de la evaluación.
- 2.** Identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de

un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única.

- 3.** Evaluar los resultados de las instituciones educativas que implementan la Jornada Única en Montería, a través de un estudio descriptivo y correlacional de los indicadores de calidad definidos por el programa para establecer el nivel de avance de cada uno de ellos.
- 4.** Comparar los resultados del estudio de percepciones de la comunidad educativa con los resultados del análisis descriptivo y correlacional de los indicadores de calidad, a través de la triangulación metodológica, para determinar el alcance de los objetivos propuestos inicialmente por el programa.

Capítulo II

2. Marco de Referencia

2.1. Antecedentes investigativos (Estado del Arte)

El estado del arte es una etapa del proceso de investigación que consiste en la revisión documental acerca del conocimiento acumulado dentro de un área específica, que permite al investigador asumir una postura crítica frente a lo que se ha dicho o se ha hecho acerca de una problemática. Lo que facilita la definición de los parámetros de análisis acerca del objeto de estudio y su relación con otros objetos, así como la forma de abordarlo (Londoño et al. 2014). En otras palabras, el estado del arte es la configuración teórica que el investigador construye con base en las investigaciones que se han realizado en un campo específico del conocimiento, con el objetivo de aclarar cuáles son los vacíos en ese campo y poder delimitar su aporte.

En este sentido, para orientar la presente propuesta, se realizó una aproximación a los estudios que han abordado la incidencia de la jornada escolar en la calidad de la educación con el propósito de identificar las tendencias investigativas desde la perspectiva teórica y metodológica. También se rastrearon las investigaciones que han abordado el programa Jornada única en Colombia para conocer las conclusiones a las que se han llegado.

A continuación, se reseñan aquellos que se consideran aportan a la presente investigación.

2.1.1 Investigaciones sobre la incidencia de la Jornada Escolar en la calidad de la educación.

En este apartado se relacionan las investigaciones que permitieron la comprensión del tiempo escolar y su influencia en la calidad de las instituciones educativas en Iberoamérica, desde el año 2010 a 2020.

Se reseña la investigación *Impacto de la Jornada Escolar Completa en la Evolución del SIMCE* realizada por Paz (2014), en la cual se evalúa el impacto que tuvo

la Jornada Escolar Completa (JEC) implementada en Chile, sobre el desempeño escolar de los estudiantes, medido como la evolución de sus puntajes en las pruebas SIMCE (sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje de Ministerio de Educación). Los resultados de este estudio nos indican que el tiempo adicional en las aulas, debido a la implementación de la JEC, no se ha traducido en una mejora importante del rendimiento escolar.

Asimismo, se referencia el trabajo de investigación realizado en Santiago de Chile por Calvo (2013), *“La Implementación de la Jornada escolar Completa en una red de colegios efectivos: El caso la Red de la Sociedad de Instrucción Primaria”*, el cual sustenta que no se observa una relación directa entre la ampliación de las horas de permanencia en los establecimientos y la calidad de educación medida a través de la prueba estandarizada SIMCE (Sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje de Ministerio de Educación). Aunque, sí se reconoce la importancia de otras variables en el incremento de los resultados, lo que es congruente con la percepción de los docentes y directores sobre la implementación de la JEC en estos establecimientos educacionales.

El foco de este estudio fue someter a prueba los efectos generados por la JEC en las escuelas de una red de establecimientos particulares subvencionados de excelencia académica de Chile: los colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria, o Red-SIP. Dado que la JEC se implementó en forma gradual en los 18 establecimientos educativos de la Red-SIP, posibilitó evaluar la política desde una metodología cuasiexperimental durante el período 1999-2010.

De esta forma, el trabajo permitió identificar que el impacto de la JEC es mayor cuando se consideran establecimientos de alto desempeño educacional previo, quienes cuentan con un cuerpo docente capacitado y que podría utilizar de mejor manera el tiempo adicional de instrucción para entrenar habilidades cognitivas y no cognitivas en los niños y niñas. Tal es el caso de la Red-SIP, quienes en la prueba SIMCE de cuarto básico del año 2010 alcanzó puntajes promedio de 25 puntos, superiores al promedio de sus pares particulares subvencionados, resultados que ya eran superiores en el año 1999 (19 puntos) cuando se comenzó a implementar la JEC.

Por otra parte, un aporte relevante del trabajo realizado por Calvo, A. (2013) a la presente investigación es que los resultados cuantitativos fueron complementados con un análisis cualitativo que surgió de entrevistas y grupos focales, realizados en el año 2007 a directivos y profesores de los colegios de la Red-SIP que implementaron dicha política.

De la misma forma, el rastreo en este estado del arte, permitió hacer presente la investigación de Morales Yago (2015), '*El cambio de jornada escolar en los centros educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca quien analiza y evalúa los modelos de jornada escolar (continua y partida)*', en donde se analiza la relación entre la organización general del Centro Educativo y su contexto, en función de la percepción de los expertos y los miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, padres y PAS); con el fin de identificar las ventajas e inconvenientes que implica la implementación de la jornada escolar, así como la efectividad y eficacia de cada una de ellas en los centros educativos de España.

En esta investigación, se realiza una conceptualización acerca de lo que es el tiempo y su importancia para el buen funcionamiento de las instituciones, tanto el de las horas de permanencia en la escuela, como las horas empleadas en las actividades que realizan los miembros de la comunidad educativa fuera de ella; distinguiendo entre: el tiempo de enseñanza, de la escuela y relativo a la escuela y las jornadas escolares de los distintos actores educativos (estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y personal administrativo).

Asimismo, Morales Yago (2015) describe aquellos problemas que los cambios en el sistema educativo español han traído para las escuelas, al centrar sus propuestas en políticas de partido y no en políticas estables que garanticen el beneficio del estudiantado. Al respecto, afirma:

(...) no existe una afinidad entre el modelo de jornada y la ideología política de cada gobierno que ese momento ostentaba la responsabilidad de gobernar, quizás otras cuestiones como la presión de los colectivos de profesores y padres han pesado más a la hora de decidir ser más flexibles o no en el cambio del modelo de jornada escolar. (p.98)

Dentro del análisis, el autor asocia los resultados por competencias en las pruebas PISA de los Centros Educativos con jornada continua y jornada partida, encontrando que las competencias de las áreas evaluadas en las comunidades de jornada continua están por debajo, mientras que las comunidades con jornada partida se ubican por encima, con algunas excepciones en ambas jornadas para algunas regiones. En palabras de Morales Yago (2015):

No existe una relación directamente proporcional entre más tiempo del horario escolar y mejores rendimientos académicos; de hecho, España, que ocupa el 5º lugar de la OCDE en cuanto a horas de clase anuales del alumnado, en las pruebas PISA de 2012 se sitúa en el puesto número 33 de un total de 65 países en comprensión lectora, el nº 29 de 65 en matemáticas y el nº 30 de 65 en competencia científica. (p.98-99)

Así las cosas, no se evidencia ninguna relación directa entre los resultados académicos y el tiempo de permanencia en la escuela, por lo que deben analizarse otros factores como estrategias, programaciones, recurso humano, recursos materiales, entre otros.

El trabajo investigativo de Morales Yago (2015), es significativo para el presente trabajo de investigación, pues realiza un acercamiento riguroso al estudiar, desde una metodología mixta, la jornada escolar (continua y partida) y su verdadero impacto en la vida institucional, a través del análisis de los componentes de rendimiento escolar, conciliación familiar, organización de los Centros educativos, clima y convivencia, reivindicación laboral del profesorado y oferta de formación extraescolar.

En la investigación que realizan Colomo, Cívico, Gabarda y Cuevas (2016), *La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica* se realiza un análisis de la influencia que tiene el tiempo escolar en la calidad de la educación, esta última asociada al éxito de los resultados académicos. Aunque, se reconoce que la variable de rendimiento escolar está asociada a otros factores económicos, familiares, personales y de contexto.

En esta investigación, el tiempo es asumido como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje: “el tiempo escolar como elemento vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.2). En este sentido, los autores manifiestan que centran su atención en el tiempo, al considerar que este es adaptativo y adquiere importancia según el contexto geográfico, social, cultural, político y económico.

Así pues, se establece diferencia entre el tiempo de clase y el tiempo lectivo útil, pues como plantea Jabonero (2015, citado por Colomo et al. 2016), quien sustenta a través de un estudio realizado en Chile, los docentes dedican menos del 65% a la ejecución del tiempo lectivo útil de clases, ya que el otro 35% se emplea para solucionar conflictos, poner orden, llamar a lista o realizar otras actividades.

No obstante, el propósito fue responder al interrogante de ¿cómo pueden influir aspectos como la duración de la jornada, su distribución y el calendario escolar en los resultados de los estudiantes de la etapa de primaria y secundaria? La muestra estuvo conformada por países de Europa: Finlandia, Austria, Francia y España; además de tres países latinoamericanos: Chile, México y Colombia. Países que fueron seleccionados por participar en las pruebas PISA.

Metodológicamente, este estudio se realiza a través de una comparación entre los distintos sistemas educativos, su organización del tiempo y los resultados en las pruebas PISA, desde una mirada constructivista en la que se comprende el fenómeno de manera objetiva.

Este trabajo contribuye a la investigación acerca de la incidencia de la Jornada Única en la calidad educativa de las I.E de Montería, pues permite observar la variable tiempo, no solo como única variable interviniente para influir en la calidad educativa. Asimismo, permite analizar cómo Colombia al tener una jornada con mayor intensidad horaria en el las áreas, permanece con resultados inferiores ante países como Finlandia y Australia en las pruebas PISA, quienes tienen menor número de horas.

Además, dentro de la metodología, permite observar la calidad en cuestión de rendimiento académico, tal como se plantea desde el programa JU, al medir sus resultados

e impacto en los niveles de desempeño en las pruebas Saber. Por lo que se hace necesario contrastar si la intensidad horaria ha influido en mejores resultados en las pruebas.

Por su parte, García, N. (2017) en su investigación, *Implementación y Ejecución del modelo Jornada Escolar Completa y su Impacto en la Calidad del Servicio Educativo en Instituciones Educativas del nivel secundaria – Huamachuco Rural – 2017* tuvo como propósito determinar el nivel de impacto de la Implementación y Ejecución del Modelo Jornada Escolar Completa en la Calidad del Servicio en las Instituciones Educativas del nivel secundaria – Huamachuco Rural 2017.

Esto, teniendo como contexto la resolución de Secretaría General N° 008 – 2015, en la que se decreta la norma a fin de realizar la implementación del Servicio Educativo Jornada Escolar Completa para las Instituciones Educativas Públicas del nivel de Educación Secundaria, en el gobierno peruano. De esta manera, la implementación de la jornada escolar completa es una propuesta innovadora, que al igual que en Colombia empezó a regir desde el año 2015 y tuvo como propósito aumentar el número de horas en las instituciones para una mejor calidad educativo y mayores oportunidades.

En esta investigación confirmaron que existe un impacto significativo y directo entre las variables el nivel de Implementación y Ejecución del Modelo Jornada Escolar Completa y la Calidad del Servicio Educativo en las Instituciones Educativas del nivel secundario – Huamachuco Rural – 2017. Basándose en este resultado, la investigadora sugiere determinar un sistema de reingeniería educativa del modelo Jornada Escolar Completa, cambiando todos los aspectos en los cuales hay deficiencias, teniendo en cuenta las características particulares de los estudiantes.

En la investigación *La perspectiva social de la Jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España* de Lázaro, L. (2012), afirma que el tiempo es un elemento clave en la construcción del currículo escolar por lo que es necesario involucrar a todos los actores en la configuración organizativa y operativa de la escuela. Por esta razón, la jornada escolar está condicionada a los elementos contextuales que la autora denomina “fuerzas de la sociedad”: tradiciones culturales, aspectos climáticos, biológicos e intereses personales. Así, el contexto es un

factor clave para la comprensión del tiempo escolar y la forma como este es adaptado a la realidad de cada uno de los países estudiados.

Asimismo, la autora plantea algunos errores en la organización temporal son: unificar los ritmos académicos para los estudiantes de todas las edades, obviando las necesidades fisiológicas de cada uno de ellos y separar el tiempo escolar del estudiante del resto de sus actividades diarias, pues esos tiempos son los que deben orientar la gestión educativa. Para ello, se apoya en González Simancas (1969):

“Un calendario y un horario suelen entenderse como un rompecabezas desagradable que hay que construir al filo del comienzo del curso escolar, y no como manifestación de un programa educativo coherente y eficaz que debe estar previsto con mucha antelación. Calendario y horario son expresiones materiales de la calidad educativa de un centro» (GONZÁLEZ SIMANCAS, 1969:8, citado en Lázaro 2012) p.6

Otro punto abordado por Lázaro (2012) son las tensiones sociales entre los docentes y padres de familia; quienes siempre han tenido desacuerdos en la percepción del tiempo escolar de la jornada continua, especialmente en España, donde las asociaciones de padres de familia han mostrado oposición por dos razones: la primera es de tipo pedagógico, pues experiencias anteriores han mostrado que los chicos no rinden al estar tanto tiempo concentrados en una misma actividad, para ellos es mejor la doble jornada. La segunda razón, es la dificultad de financiamiento.

Por su parte, en Francia, Lázaro (2012), los tiempos escolares están condicionados más a intereses políticos y económicos de agentes externos, que a los intereses y necesidades de los mismos estudiantes. Incluso, se ha obviado la denuncia de algunos cronobiologistas, quienes han afirmado que las extensas jornadas generan sobrecarga de trabajo tanto para docentes como para los estudiantes. De esta manera, para la autora, el tiempo es una percepción subjetiva, pues todos buscan beneficios.

“La cuestión es si la presión de profesores, padres e incluso la propia Administración se guía por criterios pedagógicos, que deberían ser la principal referencia, o por otras pretensiones. Hasta la fecha, la experiencia nos confirma que suelen imponerse los colectivismos, es decir, los intereses de un determinado sector. Esta sería una buena noticia, si se considerasen las necesidades de los alumnos, pero aunque se mencionan frecuentemente, en realidad no se tienen en cuenta como la principal prioridad. Quizá, para ir más allá tengamos que dar un paso facilitando los encuentros reales entre docentes, padres, pedagogos, autoridades estatales, colectivos locales y asociaciones diversas” (p.20)

Uno de los aportes significativos del trabajo investigativo de Lázaro (2012), la configuración pedagógica que hace del “Tiempo escolar”, al proponer que la gran reforma educativa se logrará cuando las administraciones educativas (Estado), tomen decisiones frente a la organización de las jornadas y los contenidos, según las necesidades de los discentes y no de otros colectivos.

La investigación *Evaluación de impacto de la jornada escolar completa* de Agüero, J. (2016), también hace su aporte a esta investigación, pues en ella se realiza una evaluación de impacto de la política educativa Jornada Escolar Completa (JEC), implementada desde el 2015 en mil escuelas secundarias en Perú. Los resultados de esta investigación a través de una regresión discontinua, demuestran que la JEC tiene un gran impacto en el área de matemáticas y en menor medida en el área de comunicación.

Asimismo, hallan un gran impacto en las escuelas cuya población estudiantil es de menor capacidad económica. Sin embargo, los resultados son aún mejores en los estudiantes con mejores rendimientos académicos. Estos efectos, afirma el investigador, están por encima de los resultados de otras intervenciones similares en toda América Latina. Este hallazgo es importante teniendo en cuenta que los niveles aprendizajes peruanos son muy bajos, especialmente las escuelas públicas. Al igual que el resto de los países latinoamericanos, que desde el 2015 vienen realizando transformaciones luego de los resultados en las pruebas PISA 2012.

Otro aporte importante de esta investigación, es que, aunque es una evaluación de impacto, el investigador realiza una exploración del nivel de esfuerzo de estudiantes y padres de familia. Él argumenta que, en muchos casos, cuando al estudiante se le extiende la jornada, los padres de familia tienden a reducir la atención brindada a sus hijos y, asimismo, los estudiantes se puedan sentir abrumados por la extensión de su jornada escolar. En este estudio, no hubo cambios significativos en las dinámicas de padres de familia, estudiantes ni maestros en el proceso escolar, a pesar de la extensión de la jornada.

Otro estudio que aporta a la presente investigación, es el desarrollado por Arzola (2011), *Impacto de la Jornada Escolar Completa en la Evolución del SIMCE*. El cual tuvo como objetivo evaluar el impacto de la Jornada Escolar Completa (JEC)

implementada en Chile, sobre el desempeño escolar de los estudiantes, tomando como base la evolución de los puntajes en los resultados de las pruebas SIMCE rendidas los años 2005 y 2009.

El estudio, analiza la hipótesis que sustenta el programa de las JEC sobre “más tiempo en clases permite un aprendizaje mayor de los alumnos”, así como la correlación entre la inversión de recursos económicos y los efectos, tanto académicos como sociales llegando a las siguientes conclusiones. En primera instancia, a nivel social, se determinó, a la luz de Contreras et al,2010) que las madres cabeza de hogar se benefician con la implementación de las JEC porque pueden salir a trabajar confiadas porque sus hijos están siendo cuidados en el colegio por más horas. Asimismo, fundamentado en Berthelon y Kruger (2009), se concluyó que gracias a la extensión de la jornada se contribuyó a disminuir los embarazos en adolescentes. En palabras de Arzola (2011): el que haya un mayor número de colegios con JEC se relaciona con una menor probabilidad de embarazo adolescente. Lo anterior constituye una evidencia del impacto de la JEC en decisiones familiares, especialmente femeninas. (p.10)

En segunda instancia, al analizar los efectos de las JEC en el rendimiento académico, se precisó que, a diferencia de Valenzuela (2005) y García (2006), quienes hallaron un efecto positivo para la prueba de matemáticas que para la de lenguaje, y para colegios particulares subvencionados que municipales; no se pueden hacer estimaciones de mejora en los dos primeros años de implementación de la JEC.

Asimismo, se encontró que desde el punto de vista de los resultados escolares medidos con la evolución de los puntajes en las pruebas SIMCE de matemáticas y lenguaje, los costos son muy altos para el beneficio obtenido. Frente a lo cual, afirma Arzola (2011): “Además los costos de extender la jornada escolar (en sueldos de profesores, infraestructura, equipos, etc.) suelen ser desproporcionados respecto a cualquier ganancia resultante en desempeño” (p.9).

Este trabajo aporta a esta investigación porque brinda claridad en perspectiva metodológica en la selección de la muestra para el estudio comparativo de la fase de la eficacia. Permitiendo saber que es necesario escoger las instituciones educativas que tuvieran 4 años o más, porque solo desde este tiempo se puede considerar el impacto.

2.1.1.1 Evaluación del impacto de la Jornada Única en Colombia.

El Ministerio de Educación Nacional (2017), establece que la jornada única es el tiempo delimitado en que los educandos se encuentran dentro del aula o la institución educativa, permitiendo a los profesores, en su rol de guías, que ejecuten los procesos y actividades que estén al nivel de cada estudiante, teniendo en cuenta el currículum de cada institución. Lo anterior, con el fin de reivindicar la brecha existente entre la educación pública y privada, así como entre la educación urbana y rural, que evidenciaban los resultados de las pruebas nacionales e internacionales; y de esta forma, elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional.

En la Ley 1753 de 2015 se indican los objetivos del programa de Jornada Única a saber: aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas al interior de las instituciones educativas para fortalecer las competencias básicas (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés) y ciudadanas de los estudiantes; mejorar los índices de calidad en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media; y, reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

Otro trabajo materia de consulta, fue la tesis de Bonilla, R. (2017) titulada *Características de la implementación de la Política Pública Nacional Jornada única Escolar en el municipio de Manizales durante los años 2015 y 2016. Estudio de caso*; la cual tuvo como propósito caracterizar el proceso de ejecución de esta Política Pública (P.P) en el municipio de Manizales durante los años 2015 y 2016, a través de un estudio de caso.

De este trabajo de maestría se resaltan tres aportes importantes: el primero, a nivel metodológico, que reafirma la necesidad de implementar técnicas e instrumentos cualitativos como las guías de entrevistas, guías de grupo focal y matriz para el análisis documental. El segundo, a nivel conceptual, al definir cinco categorías de análisis sobre las cuales se caracterizó el proceso e implementación de la Jornada Única Escolar: caracterización de la P.P, factores de implementación, procesos de implementación, Resultados de implementación y Calidad de la educación.

Para Bonilla (2017), estudiar el impacto de la Jornada Única Escolar en Colombia permite realizar un balance entre los aspectos objetivos y subjetivos que supeditan la calidad educativa. De allí, que el autor aborde esta problemática desde cuatro componentes: aproximación a las características generales de las Políticas Públicas, caracterización de lo que se entiende por “implementación” desde una mirada de dos enfoques dominantes, análisis acerca de lo que se entiende por territorialización de las Políticas Públicas y, finalmente, la calidad de la educación.

Los estudios realizados por Bonilla (2011), Bonilla (2017) e Hincapié (2016) demuestran que Colombia no está alejada de lo encontrado en investigaciones iberoamericanas respecto a la incidencia del tiempo en los resultados académicos. Para los autores, la jornada única incide positivamente en el rendimiento académico. Sin embargo, para Bonilla (2017) no es el único factor influyente. También se debe considerar, entre otras, la inversión económica, pues le permitiría a las instituciones educativas, “gestionar infraestructura, logística para atención de la población estudiantil y recursos humanos” (p.30).

Ovalle et al. (2018) demuestran que la jornada única incide en el desempeño académico, pero no de forma significativa; mientras que Hincapié (2016) considera que “un argumento en contra de aumentar la duración del día escolar es que no es costo-eficaz, principalmente debido a los costos” (p.22). A su vez, plantea que estos costos podrían reducirse pues existen colegios con infraestructura amplia que solo se utilizan en una jornada, además de que se pueden ampliar horas extras a los docentes, lo que reduciría los gastos de contratación en el recurso humano docente.

En lo que concierne a las pruebas estandarizadas, Ovalle (2018) coincide con Hincapié (2016), en que el área de Matemáticas obtiene mejores puntajes que el área de lenguaje, debido a que “las escuelas pueden jugar un papel más importante en la enseñanza de las matemáticas en relación con el lenguaje, ya que las habilidades lingüísticas a menudo están determinadas por ambiente en el hogar” (Ovalle et al., 2018, p.20).

Por otra parte, para Bonilla (2017) en la implementación del programa de Jornada Única no se garantizaron las condiciones mínimas establecidas en los lineamientos, esta se ha visto accidentada por el desconocimiento de la norma, la falta

de compromiso y gestión de los entes involucrados. Al respecto, Bonilla (2011) identifica la ambigüedad normativa, al dejar sujeta a interpretaciones la jornada laboral del docente, punto de discusión entre el Estado y la Federación Colombiana de Educadores (FECODE). En el Decreto 1850 de 2002, se establece que la asignación académica de los docentes debe ejecutarse en un mínimo de seis horas, distribuidas según el director. Además, para completar la jornada laboral se realizarán actividades dentro o fuera de la institución.

A todas las dificultades anteriormente mencionadas, se suma la diferencia entre jornadas y zonas de las ciudades. Bonilla (2011), Hincapié (2016) y Ovalle et al. (2018) sostienen que además de que existe una diferencia entre el rendimiento académico de los estudiantes que se encuentran en instituciones con Jornada Única y aquellos que estudian en jornada diurna, también hay una diferencia aún mayor con los que están en jornada de la tarde. Hincapié (2016), asegura que “la incidencia de la jornada extendida en los resultados de las pruebas estandarizadas es mayor entre las escuelas más pobres y las de zonas rurales” (p,21).

Por otra parte, también se evidencian efectos positivos en el impacto de la extensión de la jornada. García et al. (2013) afirman que la escolarización de “un día completo reduce el abandono escolar prematuro en 1 a 2 puntos porcentuales. Esto representa un tamaño del efecto del 10% al 20% (p.14). En este sentido, queda claro que la norma que crea el programa de Jornada Única en Colombia prevé los componentes necesarios para garantizar la calidad educativa. No obstante, su implementación ha tenido dificultades importantes como se estudiará en la investigación base de este análisis.

Asimismo, se reseña la investigación realizada por Bocanegra y Huertas (2018), *La política de jornada única escolar: los referentes y la experiencia de una institución educativa distrital*, en donde realizan un estudio acerca de la política pública Jornada Única en los niveles de preescolar, básica y media, con el objetivo de evaluar la experiencia de una institución educativa distrital de la localidad de San Cristóbal (Bogotá D.C.) frente a los lineamientos, principales desarrollos normativos, legales y reglamentarios del programa. Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo y se realizó a través de una encuesta basada en los presupuestos de Connors y Morris (2014).

Este estudio es relevante para esta investigación pues se tienen cuenta algunos aspectos que responden a los cuatro componentes del programa JU. En primera instancia, el aspecto curricular, en donde se evidenciaron cuatro subcategorías: organización curricular, infraestructura e insumos, procesos docentes y tiempo y parámetros. En segunda instancia, se evaluaron aspectos de convivencia, con cuatro subcategorías: gobierno escolar, participación y toma de decisiones; normatividad y ruta de atención integral a la convivencia escolar; seguridad y convivencia escolar; y por último, bienestar infantil.

La encuesta aplicada a directivos docentes, docentes, orientadores escolares, estudiantes y padres de familia arrojó que la puesta en marcha del programa se ha desarrollado conforme al diseño de este. Sin embargo, se encontró que los maestros manifiestan sobrecarga laboral e inconformismo frente a la jornada laboral, además de la percepción negativa que estos, junto a los orientadores, tienen respecto a la seguridad de los entornos escolares.

Asimismo, se evidencian opiniones divididas entre docentes, estudiantes y orientadores en cuanto a la disponibilidad de espacios deportivos y de recreación. En cuanto a tiempo y parámetros (cumplimiento de horarios y relación Planta docente / Estudiantes) y el aspecto curricular, los actores dieron una opinión entre aceptable y buena. Todo lo contrario se dio en el aspecto de seguridad interna y de convivencia, pues este fue aceptable.

Continuando con el rastreo bibliográfico, acerca de la cuestión del programa JU, se reseña el trabajo investigativo de Caldera (2020), titulado *Impacto de la Jornada Única escolar en el desempeño académico de los estudiantes: análisis desde el componente acompañamiento pedagógico y recurso humano en la IE La Ye periodo 2016-2018*; cuyo objetivo fue analizar dicho impacto desde un enfoque interpretativo cualitativo, basado en un estudio de caso. Las técnicas empleadas fueron el análisis documental, la entrevista y la encuesta.

Dentro de los hallazgos de la investigación, se encontró que la JU impactó positivamente en los componentes pedagógico y recurso humano. Pues generó los espacios para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, a partir de la reflexión conjunta y una mirada crítica. Asimismo, a través de la implementación,

se realizaron ajustes en el PEI que tributaron el mejoramiento de los desempeños en los resultados de las pruebas saber 11°. En palabras de Caldera (2020):

La jornada única implementada en la Institución Educativa La Ye generó un impacto positivo en desempeño académico de los estudiantes del grado 11°, evidenciado en los resultados de las pruebas saber 11, ya que el aumento en las horas de clase y los diferentes cambios que se propiciaron con dicha implementación ayudaron a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, además permitió la aplicación de diferentes metodologías que conllevarán a la mejor formación integral de los estudiantes y sus comunidades. (p. 97)

El trabajo de Caldera aporta a la presente investigación porque contribuye a la comprensión de las percepciones de la comunidad educativa frente a los componentes, específicamente en los analizados: pedagógico y de recurso humano docente. Lo cual, confirma la importancia del fortalecimiento de los procesos curriculares y el compromiso del docente para poder impactar e involucrar tanto a estudiantes como a padres de familia.

2.2. Marco teórico- conceptual

2.2.1. Referente conceptual.

2.2.1.1. Jornada Única

Se puede entender por Jornada Única el tiempo delimitado que los educandos se encuentran dentro del aula o la institución educativa, en el cual permite a los profesores que ejecutan el papel de guías en la educación, que ejecuten los procesos y actividades que vayan de al mismo nivel en el que se encuentre cada estudiante y a construir el conocimiento que propone cada currículum de cada institución, que son establecidos para que conlleven a unos mejores procesos de enseñanza-aprendizaje y así elevar los niveles de calidad educativa a nivel nacional.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2017), establece que la jornada única es una política que busca aumentar el tiempo de permanencia de los estudiantes en el colegio para así incrementar las horas lectivas y fortalecer el trabajo pedagógico, es una estrategia de gestión del tiempo escolar para profundizar en el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes, es una estrategia orientada al fortalecimiento en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales e inglés., esta

es una estrategia de mejoramiento basada en la gestión del tiempo escolar que busca que los estudiantes permanezcan más tiempo en el establecimiento educativo.

Al hablar de Jornada Única, es necesario referirse al artículo 57 del decreto 1753 de 2015, donde se modifica el artículo 85 de la ley 115 de 1994, con relación a la jornada escolar y en el cual se establece que el servicio educativo se ofrecerá en las instituciones educativas oficiales en jornada única, es decir que los estudiantes desarrollarán actividades que forman parte del plan de estudios del establecimiento educativo y el receso durante al menos siete (7) horas al día para la Básica y Media, y para Preescolar el tiempo dedicado al plan de estudios será por lo menos de seis (6) horas.

Por tanto, la Jornada Única, responde a una política empleada para ampliar el tiempo escolar y mejorar la calidad educativa en las instituciones educativas colombianas. Así, en la primera convocatoria de “Súbete al bus” de la Jornada Única (J.U) del 14 de octubre de 2014, esta se define como “una jornada escolar de 7 horas para Preescolar, 8 horas para primaria y 9 horas para Secundaria y la Media, en la cual los estudiantes adelantan actividades que hacen parte del plan de estudio del establecimiento”. Conceptualización, que acentúa, por un lado, el tiempo de permanencia de los estudiantes y docentes en las escuelas y, por otro, la inversión de ese tiempo. Ello, con el ánimo de reivindicar la brecha existente entre la educación pública y la educación privada, además de la brecha entre la educación urbana y rural que evidenciaban los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, según informe del Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país”.

Posteriormente, se establecen los parámetros de implementación del programa de Jornada Única en las instituciones educativas oficiales del país, a través del decreto 501 de 2016, teniendo en cuenta lo dispuesto en los artículos 57 y 60 del decreto 1753, antes mencionado. El cual, proporciona claridad frente a la forma como se debe administrar el tiempo en el desarrollo de las áreas obligatorias, fundamentales y de las optativas en el aula de clases, así como el tiempo destinado para el descanso y almuerzo de los estudiantes, en horas efectivas de 60 minutos.

De igual forma, en la Ley 1753 de 2015, se indican los objetivos del programa de Jornada Única a saber: aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas al interior del establecimiento educativo para fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes; mejorar los índices de calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media; y, reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

En virtud de estos objetivos, se establece en la sesión 2 del Decreto 501 de 2016, la responsabilidad de cada uno de los entes territoriales en diseñar un plan que contemple las metas a largo, mediano y corto plazo que adelantarán en cada uno de los componentes de la Jornada Única Escolar: pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar, para garantizar la cobertura del 100% de las instituciones educativas oficiales rurales para el 2030, y urbanas para el 2025, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación.

Para poner en funcionamiento cada una de las orientaciones ministeriales en el proceso de implementación del programa educativo, se plantea la responsabilidad y participación de cada uno de los actores frente los distintos componentes. El primero, el pedagógico, es la autonomía de las I.E, las cuales deben realizar los ajustes pertinentes en el plan de estudio, coherentes con los lineamientos ministeriales para la implementación del programa de Política pública, así como la actualización del manual de convivencia y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

El segundo, de recurso humano docente, es responsabilidad de los entes territoriales, quienes deben seguir las orientaciones del MEN en relación con la relación planta docente / número de estudiantes, infraestructura disponible y tamaño de los grupos, ello para garantizar la eficiencia en la distribución, organización y asignación de la planta docente.

El tercero, el componente de infraestructura educativa, es responsabilidad de los entes territoriales, quienes son los encargados de priorizar el uso de la infraestructura disponible y en buen estado, además de asumir la tarea de evaluar, mantener y adecuar las instalaciones de los Establecimiento Educativos (EE), según la normatización del PNIE (Plan Nacional de Infraestructura Educativa). También, se

debe garantizar que las aulas construidas con estos recursos serán destinadas para la implementación del programa.

Por último, en el componente de alimentación escolar, las entidades territoriales certificadas en educación son las responsables de garantizar que el Programa de Alimentación Escolar (PAE), cofinanciado por el MEN, beneficie principalmente a las instituciones educativas que estén implementando la JU. Además, de velar porque los EE. cuenten con las condiciones de infraestructura e higiénico sanitarias requeridas para el almacenamiento, preparación y distribución de la alimentación.

En este mapa de las responsabilidades que, tanto los entes territoriales como las instituciones educativas deben asumir frente al proceso de implementación de la política pública de Jornada Única en el sector oficial, es necesario comprender la forma cómo se han venido configurando y desarrollando en Colombia cada uno de los componentes del programa. Pues, con todo lo anterior, es claro que para poder abordar cuáles son las condiciones en las que se ha desarrollado la Política Pública de Jornada Única Escolar, se debe identificar el cumplimiento y alcance que cada uno de los componentes ha tenido en las instituciones educativas y cuáles son los elementos que han posibilitado o limitado la implementación de la misma.

2.2.1.2. Calidad Educativa

La cuestión de calidad educativa, es quizá uno de los aspectos más controvertidos en el campo educativo. Por esa razón, en este apartado solo se dará un abordaje desde la naturaleza misma de la investigación evaluativa para comprender cómo se concibe la calidad educativa en el Programa JU. Para ello, se tomará como fundamento la Ley 1753 de 2015 y los decretos 501/2016 y 2105/2017.

En primera instancia, en la Ley 1753 de 2015, en el cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, se define como “la garantía de que los procesos de formación satisfagan condiciones o estándares mínimos en instituciones y programas, que conduzcan al desarrollo efectivo de las competencias y aprendizajes de los estudiantes” (p.79). Además, se enfatiza en la necesidad de mejorar la calidad

educativa disminuyendo las brechas entre el sector público y privado, así como entre lo urbano y rural, a través de un sistema educativo “que potencie y explote los talentos propios para el beneficio individual y de la sociedad en su conjunto” (p.24).

En este mismo documento, se plantean dos aspectos fundamentales para alcanzar la calidad en la educación Básica y Media en las instituciones oficiales del país: aumento de la cobertura en todos los niveles, especialmente en las zonas rurales, y la ampliación de recursos en el Plan Nacional de Infraestructura Educativa para la adecuación y construcción de espacios físicos, privilegiando las zonas rurales. Todo ello, en el marco de la implementación del Programa JU.

Es de resaltar que dentro del diagnóstico del PND 2014-2018, los referentes para medir la calidad fueron las pruebas estandarizadas internacionales (PISA-2012) y nacionales (Saber 11-2013). Lo cual, deja en evidencia que, para el MEN, la calidad educativa es medida a través de los resultados de estas pruebas en las competencias evaluadas. Asimismo, en el diagnóstico, se reconoce la necesidad de mejorar en otros aspectos como en la extensión de jornadas escolares, incentivos en la profesionalización docente, infraestructura y el acceso a la educación media en zonas rurales.

Además, de los aspectos mencionados, el Estado considera que, para hablar de calidad, se deben reducir las cifras en la deserción escolar, especialmente en los hogares de comunidades vulnerables.

De esta manera, la calidad educativa, a la luz de la Ley 1753, se comprende como un todo integral en el que deben tratarse todos los factores que influyen en los aprendizajes de los estudiantes. Aunque, para evaluarla, solo se tienen en cuenta los indicadores en las pruebas y en el Sistema de Información Nacional.

...la apuesta del país se debe orientar, en un primer frente, al sistema educativo con estándares de calidad, que lo posicione como la nación con el nivel educativo más alto de la región. Lo anterior implica expandir aún más las coberturas en todo el sistema, con la premisa de la expansión del acceso con calidad. Para esto, los docentes, la infraestructura, la jornada de estudio, la institucionalidad, y la asignación de recursos deberán fortalecerse a fin de promover un avance sustancial de todo el proceso de formación, cerrando brechas con las naciones líderes en educación en el mundo, y al interior del país entre zonas urbanas y rurales y entre regiones. (p.76)

En segunda instancia, en el Decreto 501 de 2016, por el cual se reglamenta el Programa JU, se asume la calidad educativa como uno de los principios de la implementación, acompañado de la equidad, la corresponsabilidad y la gradualidad. En este sentido, el principio de *calidad* comprende el mejoramiento de los desempeños académicos de los estudiantes, a través de la ampliación de currículos articulados y transformadores que fortalezcan las competencias básicas (Matemáticas, ciencias y lenguaje). Además, de formar en competencias transversales a un ser social en la construcción de una sociedad en paz.

Precisamente, en el decreto se reglamentan los procedimientos y requisitos que deben cumplirse para otorgar los estímulos en el mejoramiento de la calidad educativa. Aquí, el gobierno nacional, aclara que la información para medir los resultados de los EE y las Entidades Territoriales Certificadas será la arrojada por los siguientes instrumentos: Exámenes de estado aplicados por el ICFES y el Sistema de Información del Sector Educativo (Decreto 1075/2015). Los cuales se convierten en los indicadores de medición del impacto del programa.

No obstante, para esta investigación, es necesario realizar una discusión en el marco teórico frente a lo que a través del MEN se ha concebido como calidad educativa y la forma como estos indicadores son insuficientes para medir los resultados de intervención.

2.2.2. Referente teórico

2.2.2.1 El tiempo escolar y la calidad educativa

Colomo et al. (2016) define el tiempo como “elemento vertebrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.2); siempre y cuando sea adaptado al contexto geográfico, social, cultural, político y económico del alumnado. Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) contempla el tiempo escolar como un indicador internacional de la educación.

Con respecto al primer factor identificado, incidencia en la tasa de fracaso escolar y en los resultados de pruebas externas, Colomo et al. (2016) demuestran a

través de un estudio comparativo entre países europeos y Latinoamericanos, que el incremento del tiempo escolar por sí solo no conlleva a una mejora en el rendimiento educativo. Pues países como Finlandia y Australia que tienen menor intensidad horaria, logran posicionarse en los primeros puestos en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en contraste con países latinoamericanos como Chile y México que tienen resultados académicos más bajos, pese a su mayor intensidad horaria.

Las investigaciones de Arzola (2011), Colomo et al. (2016), Egido-Galvez (2011) y Morales-Yago (2015), convergen al afirmar que no existe relación entre el tiempo de permanencia en la escuela y los resultados académicos, lo cual es evidente en los desempeños de algunos países en las pruebas PISA y en el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE).

En relación con fracaso escolar, Morales-Yago (2015) afirma que la extensión de la jornada escolar no contribuye en la reducción de los índices de este factor, sustentando que la tasa de este se ha mantenido estable o incluso con leves bajadas. En oposición, se encuentran los estudios de Agüero (2016), Martinic (2015) y Ramírez (2014), en los cuales se demuestra que el tiempo sí es un elemento influyente en el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes, toda vez que esté acompañado de otras variables como mayor inversión del gobierno, flexibilidad, cambios en las prácticas pedagógicas, aprovisionamiento de recursos para el docente y apoyo de otros profesionales (pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros).

Lavy (2015) y Rivkin y Schiman (2015), afirman que sí hay variaciones en las áreas donde se dedicó más tiempo en los resultados presentados en las pruebas PISA. Estos hallazgos también son confirmados por Agüero (2016), Cerdán-Infantes y Vermeersch (2014), Hincapié (2016), y Kremer et al. (2013), quienes además encuentran que el área de matemáticas obtiene mejores resultados que el área de lenguaje.

Con respecto al factor de políticas educativas, algunas investigaciones convergen en que el tiempo escolar ha sido determinante en las reformas de algunos países Iberoamericanos, quienes “se han planteado intervenir sobre el tiempo escolar

y su propia organización para mejorar los procesos pedagógicos y garantizar aprendizajes equitativos” (Martinic, 2015, p.485). Aunque, para Lázaro (2012) y Morales-Yago (2015) estas políticas han respondido a intereses externos que no han permitido su estabilidad en beneficio del estudiantado.

Asimismo, los autores relacionados conciben que uno de los beneficios de la extensión de la jornada escolar, es la posibilidad de potenciar habilidades sociales y culturales de los estudiantes a través de proyectos extraescolares. Pues, “la utilización del tiempo libre de forma activa y positiva se ha convertido en una necesidad básica de la persona... los alumnos deben aprender progresivamente a organizar ese tiempo de modo inteligente” (Martinic, 2016, p.496).

En la implementación de la política de extensión de la jornada escolar, algunos gobiernos no han podido llevar a cabo cambios curriculares por falta de recursos en materia de infraestructura y recurso humano docente. Tal es el caso de España, donde según Morales Yago (2015), las actividades extraescolares han tendido a la desaparición por la falta de sostenimiento económico.

En lo referido a la satisfacción de los actores educativos, Lázaro (2012) y Ramírez (2014), establecen la importancia de la participación de estos en la gestión, organización e innovación de los horarios en la vida institucional. “Así, los sistemas de enseñanza se configuran como estructuras democráticas, que aplican las decisiones tomadas por los distintos sectores sociales” (Lázaro, 2012. p.3).

Un claro ejemplo de la no democratización en la construcción de los horarios, es el caso de algunos países como España, donde la inconformidad de los docentes se ve reflejada en las protestas sindicales, debido a las diferencias en la jornada laboral con la misma remuneración económica. Lo cual, a su vez, trae desigualdad en la comunidad docente, especialmente con aquellos centros que no estaban en jornada continua. Además, esto también originó una división entre padres de familia y docentes, para defender sus posiciones frente a la implementación de la jornada continua en algunos centros (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA), 2003, citado en Morales-Yago (2015).

Un término propicio para esta situación, según Ramírez (2014), es la omisión de la racionalidad de los actores en el proceso de diseño, lo cual dificulta la implementación. Esto, según Mancebo 2002 (citado por Ramírez 2014), genera un distanciamiento entre la política diseñada y la verdaderamente ejecutada. De igual forma, Arzola (2011), Berthelon y Kruger (2009) y Contreras et al. (2010; 2016), establecen que la jornada extendida incide en el aspecto social en dos sentidos: el primero, que durante el tiempo en que los estudiantes se encuentran en la escuela, las madres que componen los hogares han podido laborar; y el segundo, que se ha evidenciado una disminución de embarazos en adolescentes.

Con respecto al factor equidad, entendido como el impacto en la reducción de las brechas educativas, es importante resaltar el estudio de Ramírez (2014), quien sostiene que una de las problemáticas de la política de extensión de jornada, radica en la falta de claridad en sus objetivos. Sobre ello, en las experiencias de algunos países latinoamericanos como Argentina, México, Chile, Venezuela y Uruguay, se observan cuatro grupos de objetivos diferentes: la equiparación de resultados educativos y el aumento de la calidad, la contención social de los efectos de la situación de vulnerabilidad, la institucionalización y el control social de los menores y la equiparación estadística con otros sistemas educativos (Ramírez, 2014, p.5).

No obstante, el autor estriba en que el principio de equidad se viola cuando “la mayor parte de la matrícula de Escuelas de Tiempo Completo (ETC) no está compuesta por los niños definidos como beneficiarios de la política” (p.14), posiblemente, porque la selección de la población educativa matriculada la realiza el mismo centro; el cual, en ocasiones favorece aquellos estudiantes que poseen mejores recursos y menos problemas familiares. Incluso, se denuncia que entre más posicionamiento adquiere la institución, mayor es la presión social de la comunidad para aplicar la expulsión de quienes no encajen en el proceso de selección.

Otra forma de expresar la inconsistencia de la política en la búsqueda de la equidad, es la evaluación estandarizada de las áreas de Matemáticas y Lenguaje, pues se cierra la puerta a la creación de un currículo novedoso y flexible que responda a las particularidades de los logros que deben alcanzar los estudiantes en situación de

pobreza y vulnerabilidad. En otras palabras, se sigue trabajando en un currículo tradicional que presupone la igualdad de resultados entre niños de diferentes estratos socioeconómicos. En este sentido, valdría la pena preguntarnos: ¿Los conocimientos valiosos para la vida social son necesariamente los mismos para quienes sufren una situación de vulnerabilidad que para los que viven alejados del riesgo de exclusión? (Ramírez, 2014).

Esta segregación fue encontrada también en la investigación de Lisbona (2015), quien señala la desigualdad encontrada en la distribución de los recursos materiales y humanos para algunas escuelas. Ramírez (2014) afirma, que se privilegiaban ciertos centros educativos proveyéndolos de infraestructura, recurso humano docente, materiales pedagógicos y alimentación escolar; mientras que otros carecían de estas condiciones, dificultando la implementación del programa tal como se había diseñado.

Otro aporte relevante de Ramírez (2014) es la aproximación a la forma superficial de medir los resultados de la política. En su concepto, sería mejor hablar de objetivos de transformación y no de indicadores de medición, tales como el mejoramiento en los índices de las pruebas. Para el Estado, generar un alto impacto en el alcance de estos índices, suponen la movilización e inversión de recursos, que para Arzola (2011), son “desproporcionados respecto a cualquier ganancia resultante en desempeño”. Mientras que Holland et al. (2015) y Ramírez (2014), opinan que este aumento significativo en los índices podría conseguirse con cambios mínimos en las estrategias de aula que no requieran tanta inversión.

Lisbona (2015) y Ramírez (2014) aseveran que mientras no exista equidad en la distribución de los recursos, no se logrará una reforma educativa que impacte de forma positiva los aprendizajes de los estudiantes. “No es necesaria demasiada perspicacia para ligar el rezago educativo con la enorme desigualdad económica y social que existe en el país.” (Lisbona, 2015, p.100)

Para Egido-Galvez (2011), las reformas educativas siempre están pensadas en el nivel de competitividad con otros países, así como las necesidades de los sistemas económicos. Ejemplo de esto, es la reforma en Francia, cuyos pésimos resultados en

las pruebas dieron cabida a un intenso debate desde distintos frentes de opinión, utilizando argumentos sociales, laborales, económicos, políticos y otros más específicos de investigaciones en cronopsicología y cronobiología. Por esto, considera que “No existe... una evidencia empírica clara que permita ayudar a la toma de decisiones...aún persisten las dudas sobre los beneficios que las reformas que prolongan el tiempo escolar, altamente costosas en términos económicos” (p. 12).

La conclusión principal a la que llegan los autores Colomo et al. (2016), Egado-Galvez (2011), Martinic (2015) y Ramírez (2014), es que todavía seguimos anclados en un modelo similar al del pasado, en donde el tiempo es una decisión administrativa y legislativa; y “los distintos sistemas educativos son herederos de las tradiciones históricas y culturales de cada uno de los países” (Egado-Galvez, 2011, p.17). En otras palabras, los ritmos de la escuela siguen siendo «exógenos» al niño.

2.2.2.2 Evaluación de programas educativos de política pública

El presente apartado reflexiona frente a las principales consideraciones que sustentan las políticas públicas, los rasgos generales de los programas educativos y los modelos de evaluación en contextos de alta complejidad.

En ese orden, es importante comprender las políticas públicas educativas como el conjunto de normas que orientan las acciones emprendidas en torno a la organización del sistema, la distribución de los recursos, la prioridad de inversión y los focos u orientaciones prioritarias que las caracterizan (Escudero, 2010; Bracho, 2011; Del Castillo, 2012 y Requena, et al, 2012). De allí, que surja la necesidad de evaluarlas. Por ello, siempre que se hable de políticas públicas educativas, necesariamente se debe relacionar con el proceso evaluativo, pues este es una acción intrínseca de la política.

Por su parte, Escudero (2010), considera importante establecer los límites entre las políticas, los programas y las prácticas, concibiendo las primeras como directrices sobre los recursos, los segundos como el despliegue de las políticas y las terceras como las interacciones que ocurren dentro de la escuela. Aunque, estos no deben analizarse de forma aislada, sino que deben transversalizar para poder comprender la dinamicidad

del proceso de enseñanza- aprendizaje, pues es en el aula donde se concretan las políticas y los programas.

Desde esta perspectiva, la evaluación de políticas públicas, se asume como el análisis que permite identificar, bajo una metodología específica, el grado de pertinencia, adecuada ejecución o cumplimiento de una política pública, en cuanto a su diseño, implementación, resultados o impacto. Así, la evaluación cobra validez e importancia, porque a través de ella, se realiza una valoración del desempeño de los programas presupuestarios con respecto al cumplimiento de objetivos, metas y beneficios que proporcionan a la población; además de medir la gestión eficiente de los recursos dispuestos por el gobierno (Bracho ,2011; Del Castillo, 2012; Escudero, 2010; García-Sánchez, 2011 y Requena, et al, 2012).

Sin embargo, para comprender la estrategia de gestión de resultados de las políticas, Aguilar (2010) y Del Castillo (2012), consideran que es preciso analizarlas desde las lógicas de gobernabilidad y gobernanza. La primera, llamada periférica, centra los resultados en su expansión y cobertura, bajo el ideal de subordinación. La segunda, también llamada estratégica, la cual busca mejorar la calidad y la eficiencia, desde la participación de los agentes y la asociación de otros factores en el mejoramiento del logro. En este sentido, se asume la gobernanza como:

una relación de coordinación y no de subordinación entre gobierno y sociedad, y una mayor y efectiva participación de actores en el proceso de las políticas, lo que tiene el propósito de responder con pertinencia a las demandas de una sociedad (...) en torno a la transformación de las escuelas; una premisa indispensable para el mejoramiento de la calidad (Castillo, 2012, p.643).

Lo anterior, sugiere replantear la concepción cultural que existen en muchos países frente a la evaluación como sanción (Requena et al, 2012). Lo cual, se convierte en uno de los principales obstáculos para el mejoramiento de la calidad del sistema educativo. Es decir, abandonar la visión controladora e impositiva, para otorgarle la fuerza invisible de la transformación (Bracho, 2011). Tal como lo afirman Requena et al (2012):"la evaluación se convierta en el elemento clave de la toma de decisiones y de la gestión de la intervención social" (p.115).

A la luz de esta perspectiva, Bracho (2011), propone analizar la política pública desde las dimensiones técnico-analítica, contextual, sistémica y valoral, agrupadas en dos niveles: evaluaciones de primer orden y evaluaciones de segundo orden. En el primer nivel, la evaluación está centrada en determinar el grado en que el programa cumple sus objetivos (dimensión técnica) y si de verdad contribuye a mejorar la situación intervenida (dimensión contextual). En el segundo nivel, la evaluación busca indagar por el aporte social y los ideales de los agentes intervenidos. Aunque, es claro que, para alcanzar una evaluación integral y sistémica, el evaluador debe atravesar los dos niveles de análisis.

En este sentido, la evaluación de las políticas educativas debe ser un proceso transversal, democrático y riguroso, de amplio alcance que contribuya a iluminar, comprender y debatir sobre por qué y cómo se gobiernan los sistemas educativos, qué efectos tienen y por qué y cómo hay cosas que deben mantenerse y otras que deben ser replanteadas (Castillo, 2010; Escudero, 2010; Bracho ,2011; Requena, et al, 2012 y Del Castillo, 2012).

Dentro de toda esta nueva lógica de la evaluación, Bracho (2011) resalta los compromisos normativos y empíricos que esta tiene frente a la responsabilidad de los juicios, los cuales serán evidencia para la toma de decisiones (compromiso normativo); la comprensión del problema que atiende la política y las acciones mismas que la sustentan (compromiso empírico); la selección metodológica, para recoger la información y la forma de analizarla.

Partiendo de estos compromisos y las consideraciones de las investigaciones revisadas se pueden establecer los siguientes pasos para la evaluación de un programa de intervención de política pública (Bracho, 2011 y Requena et al., 2012): identificar los problemas y la filosofía del programa, así como los objetivos que los sustentan; conocer las acciones que el programa juzga pertinentes para los marcos de intervención; caracterizar y cuantificar la población objetivo y potencial; seleccionar las teorías sustantivas que definen y permiten comprender la problemática intervenida y, finalmente, definir el modelo de evaluación y análisis, para poder establecer cómo será la recolección de la información.

De otro lado, Escudero (2010) señala que, para comprender la política pública, se deben distinguir tres contextos: el macro, el de producción textual de la reforma y el de la práctica. Aunque, para algunos autores, estos contextos se conciben como fases de la lógica estratégica: necesidades de la población, planificación del plan de intervención, aplicación del plan de intervención y por último la evaluación (Requena, et al., 2012). al respecto, afirma:

en un modelo de evaluación basado en el pensamiento estratégico hay que tener en cuenta tres aspectos fundamentales (I. Bazaga, 1999): en primer lugar, la generación de una conciencia sobre la necesidad de planificar estratégicamente; en segundo, el énfasis en la implantación de las acciones; y por último, ajustar el modelo de evaluación a la cultura y los valores de la organización afectada para que el proceso llegue a su fin cubriendo los requerimientos y las expectativas generadas. (Requena, et al ,2012) p. 122)

Este mismo autor, esclarece la importancia de identificar el momento en el cual se encuentra la política para poder evaluarse, pues dependiendo de ello se determina el tipo de evaluación: de diagnóstico, de diseño, de implementación.

De otro lado, Hernández y Martínez (1996), establecen las fases de un modelo de evaluación de programas de orientación educativo, basado en una evaluación del “*contexto socioambiental*” de la escuela en la que se desarrolla o se desarrollará la estrategia de intervención. En este sentido, las autoras plantean cinco fases o etapas concretas que se deben ejecutar para un seguimiento propicio acerca del cómo y con qué eficacia se está implementando el programa, además de un sistema de preguntas orientadoras que pretenden guiar al investigador en el proceso. De tal forma que, se definen las fases de: supuestos previos o preliminares ¿Por qué y para quién evaluamos? -, viabilidad de la evaluación ¿Qué programa vamos a evaluar?, evaluabilidad o validación de la evaluación -¿Se puede evaluar ese programa?, evaluación del proceso -¿Se está ejecutando el programa tal y cómo se diseñó- y evaluación de la eficacia -¿se han alcanzado las metas y por qué?-.

Además de ello, las autoras sugieren unos criterios, indicadores y metodologías que son objeto de reflexión para el investigador en cada una de las fases de la secuencia evaluativa. Las cuales, permiten argumentar el abordaje de la evaluación de programa desde los dos tipos de investigación: cuantitativo y cualitativo; dejando claro los

tiempos específicos en que es pertinente aplicar cada uno de ellos, sin importar el momento del proceso que se pretenda evaluar¹. Al respecto dicen, por ejemplo:

En esta fase nos fijamos o centramos en cinco dimensiones o aspectos que no buscan otra cosa que la adecuación e identificación de las actividades diseñadas. A partir de estas dimensiones, especificaremos los criterios e indicadores de evaluación (...) En cuanto a la metodología (instrumentos) general a utilizar en la recogida de información en esta cuarta fase será: las fichas de control de las sesiones, el propio esquema del programa, rejillas, escalas de estimación (...) El análisis de resultados se realizará en base a un análisis meramente cuantitativo en términos de porcentajes o grados de cumplimiento de cada uno de los aspectos controlados (...) El análisis cualitativo sobre qué aspectos del programa no se han ejecutado de la manera prevista (...) En la misma línea, los datos obtenidos servirán en una evaluación explicativa como base de la relación entre el nivel de ejecución del programa y los resultados y efectos obtenidos. (Hernández y Martínez, 1996, p.p. 9-10)

De igual forma, Pérez (2000) considera que la evaluación de programas 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. Es decir, la evaluación de programas se orienta fundamentalmente a una evaluación externa de programas educativos, realizada una sola vez, desde fuera y por expertos.

La evaluación de programas obedece a que, la educación por su propia naturaleza, es una actuación organizada y sistemática al servicio de la mejora o perfeccionamiento del ser humano, concepción totalmente compatible con la de programa, que no es sino un plan sistemático de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas (Pérez, 2000). Por tanto, exige la reflexión continua sobre la efectividad de los mismos programas para el perfeccionamiento en los procesos que se desarrollan en las escuelas.

¹ Hernández y Martínez (1996), al igual que otros autores como Stufflebeam, Pérez Juste, Caride, señalan cuatro momentos o tipos de evaluación: evaluación de contexto(necesidades), evaluación de diseño (programación), evaluación de proceso (desarrollo) y evaluación de resultados(producto)

Sobre esto, Estepa y Cuenca (2006) expresan que los criterios que se tienen en cuenta al momento de evaluar un programa, no solo deben enfocarse en los estudiantes, sino también en el diseño del mismo programa, así como el papel jugado por los profesores y educadores, articulando procesos de intervención que orienten a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la evaluación de un programa deberá tener en cuenta tanto las variables externas como las internas, según Pérez (2000), ambas variables arrojan información para la toma de decisiones. Al respecto, la evaluación de programas, sirve a dos objetivos: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada centro, y la creación de teoría que exprese de forma tácita el comportamiento real de la evaluación de programas.

Al respecto, Cardoso, Ramos y Tejeida (2009), convergen con las consideraciones conceptuales de Hernández y Martínez (1996), al proponer la evaluación de programas como un proceso flexible que se adapte a las cuestiones evaluativas, contenido y tipo de evaluación, cuyo fin es: “observar la problemática social y trabajar en ella mediante un pensamiento holístico, que permita integrar todos aquellos elementos que en ella intervienen; sus datos pueden ser cuali-cuantitativos” (Cardoso et al. 2009, p. 3).

Estos autores ofrecen una propuesta de evaluación de programas desde los planteamientos Checkland (2002) sobre la Metodología de Sistemas Suaves, caracterizada por trabajar con las diferentes percepciones de una situación, en la cual “son discutidos y examinados diferentes puntos de vista con el fin de determinar acciones orientadas a su mejoramiento” (p. 5). Así, se confirma la necesidad de evaluar programas desde el aspecto social, entendiendo las comunidades como un sistema de voluntad que despliega comportamientos y actitudes frente a situaciones específicas. Al respecto afirman:

Su fin es identificar los elementos que conforman el programa educativo, recabando información de orden cualitativo y cuantitativo, y hacer que estos datos sean complementarios, para emitir juicios de valor que permitan proporcionar cambios necesarios y consecuentes en la evaluación de los programas (Cardoso et al, 2009, p. 6).

En este sentido, la evaluación de programas se asume, no solo como una “lista de chequeo”² de los resultados y productos alcanzados, en términos cuantitativos, sino, también, como un proceso intrínseco en el que es necesario conocer los comportamientos y percepciones de la comunidad a la que llegan los programas de intervención.

2.2.2.3 Calidad educativa

En la actualidad, el término de “calidad” se ha convertido en un elemento recurrente dentro del discurso de políticas y propuestas gubernamentales que orientan el sector educativo, tanto a nivel nacional como internacional. Quizá, es por ello, que sobre este tópico se haya configurado todo un constructo teórico que intenta definir aquellos principios, indicadores y estándares que permitan alcanzar la meta de la “calidad”. Son muchas las investigaciones que han trabajado sobre esta temática, sin embargo, aquí se reseñan aquellas que se consideran aportan a la comprensión de la calidad en el sector educativo.

Los autores leídos para esta revisión, en sus discursos, afirman que no es fácil dar un concepto de calidad, pues depende de muchos factores. Sin embargo, utilizan términos para describir esa complejidad del concepto tales como: polisémico, polifacético, multifactorial, multidimensional, sistemático, subjetivo, amplio, entre otros. Estas definiciones hicieron énfasis en la equidad y los resultados (que tienen que ver con indicadores cognitivos y pruebas estandarizadas). Por su parte, otros autores conciben la calidad como una idea globalizada, un todo integral o una construcción sociocultural.

Pérez Juste (2005) describió que el concepto de calidad ha trascendido etapas y ha evolucionado paulatinamente, convirtiéndose en un elemento indispensable en la oferta y la demanda de cualquier servicio o elemento a disposición de la comunidad. En sus comienzos, la etapa empresarial fue entendida como hacer las cosas bien en

² Instrumento de verificación para medir el cumplimiento de las acciones y metas alcanzadas, así como los estándares planeados al inicio de los programas. No obstante, para abordar los temas de eficacia, eficiencia y ética de los programas, como fueron definidos anteriormente, es imprescindible realizar una evaluación (Castro, L. y Pirelli, M.(2014).

términos de satisfacer al cliente, hasta la etapa de control de calidad, en la que no se centra solamente en el producto, sino que forma parte de las personas y los integrantes de la organización intervienen directa o indirectamente, en la fijación de metas u objetivos para asegurar buenos resultados.

Colella y Díaz-Salazar (2015), Montes et al. (2013) y Lugo et al. (2013) encuentran tendencias generales acerca de la comprensión del concepto de calidad. Entre las más marcadas, está en primer lugar, una concepción adoptada del sector industrial, en donde se mide la satisfacción del cliente. Su objetivo es mejorar resultados a través de controles de calidad, que solo tienen en cuenta los aspectos cognitivos y de servicio; esta, con algunas variaciones en otros autores en donde se analizan la relación costo - resultado de las políticas públicas educativas. La segunda, una visión integral desde los fines mismos de la educación, los cuales “integran procesos que van desde lo curricular, pasando por lo formativo, misional o directivo, ambiental, físico e infraestructural hasta el indicador más recurrente en los estudios revisados, como lo es el docente...” (Montes et al. 2013) (p.154)

Ahora bien, existen unos componentes o factores que inciden en la consecución de la meta de calidad, que según Lugo et al. (2013), aunque podrían analizarse de forma independiente, pues cada uno de ellos tiene unos indicadores propios, confluyen entre sí, formando parte de un sistema que finalmente influye en la calidad educativa; y que según Pérez Juste (2005), se resumen en tres grandes componentes: protocolos en relación con la enseñanza, la investigación y los servicios. A continuación, se expondrán los más relevantes encontrados en la revisión.

Torres (2017), Colella y Díaz-Salazar (2015), Boderó (2014), Lugo et al. (2013) y Barrera – Osorio et al. (2012) coinciden en que uno de los componentes es la cantidad de horas de instrucción o de permanencia en las escuelas por parte de los estudiantes; tema del que se habló ampliamente en la primera parte de este marco conceptual. El segundo componente, relación estudiante – equidad – contexto, esto es, las desigualdades con las que los niños vienen de sus hogares entendida desde la educación de los padres, si estudia en colegio público o privado, zona rural o urbana y estrato socio-económico.

Un tercer componente es la gestión tanto directiva como de recursos. Barrera – Osorio et al. (2012), lo ven desde la perspectiva de lo económico, pues es importante para ellos que los centros tengan facilidad de disponer de los recursos en el momento y para lo que lo necesiten. Por su parte Torres (2017), lo toma desde el impacto de la toma de decisiones en lo que concierne al “clima de la escuela, en la planificación, en las formas de liderazgo, en la optimización de los recursos y del tiempo, la eficiencia y por ende en la calidad de los procesos.” (López, 2010) (p.148)

El cuarto componente en el que convergen, es en la importancia de la figura del docente. Tocando diferentes aspectos, a saber: rol, formación, capacitación, satisfacción, remuneración y bienestar laboral. En quinto lugar, la infraestructura y ambiente, los cuales son relevantes en la calidad, pues los espacios adecuados también promueven el aprendizaje de los estudiantes. En sexta instancia, la integración de la familia en el proceso educativo y evaluativo de la calidad.

Lugo et al. (2013), propone que familia y escuela son los principales entes sociales formadores de los estudiantes. Por tanto, deben trabajar mancomunadamente para que el decir y el hacer estén direccionados hacia un mismo objetivo. A estos, agrega otros componentes que también son importantes: el fomento a la investigación, pues permite la innovación en la escuela y la apertura por parte de la escuela a colaboraciones de otros sectores que brinden redes de apoyo.

Por último, Boderó (2014) destaca la importancia de la evaluación constante de los procesos de todo el sistema educativo. En este sentido, para Torres (2017), Ayala – García (2015) Boderó (2014), Lugo et al. (2013) y Barrera – Osorio et al. (2012), la evaluación se convierte en el medio a través del cual se consigue la calidad, pues sin una constante revisión de los procesos, se pasarían por alto las oportunidades de mejora.

En contraposición a lo anterior, se encuentran Murillo y Román (2010), quienes afirman que esta evaluación a través de pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, se convierte en obstáculo para el avance de las instituciones, ya que como también lo plantea Pérez Juste (2005), podrían “desfigurar la realidad educativa”, dejando a un lado lo integral de la evaluación, y reduciendo la calidad a desempeños

cognitivos de algunas áreas; legitimando las desigualdades ya existentes entre los estudiantes.

Para ellos, así como para Torres (2017), Burgüi y Peralta (2011) y López (2010), la cultura de la evaluación de la calidad se ha medido desde la perspectiva de un solo actor del proceso educativo, los estudiantes; desconociendo la evaluación de los demás actores del proceso: los docentes, directores, otros profesionales involucrados, instituciones educativas, programas educativos, administraciones políticas; considerando que cada parte de estas forman un todo necesario para tener información precisa y global, que permita alcanzar la meta de calidad.

Asimismo, esta evaluación está constituida, de acuerdo a Montes et al. (2013), Lugo et al. (2013), Coella y Díaz – Salazar (2015), Burgüi y Peralta (2011), Torres (2017), por unos criterios o dimensiones, desde las cuales se emite un juicio de valor y en los que la mayoría convergen: eficiencia y eficacia. A los que Torres (2017), Murillo y Román (2010), basados en la UNESCO, agregan pertinencia, relevancia y equidad.

Finalmente, los autores concluyen que independientemente de los distintos enfoques, la calidad educativa busca una formación integral que permita según Barrera – Osorio et al. (2012), la movilidad social. Asimismo, el desarrollo personal, social y económico (Murillo y Román,2010) (p.115). Por esta razón, “actualmente, más que nunca, ... se requiere rigurosidad y sistematicidad en todo el quehacer orientado a mejorar la calidad de la educación” (López, 2010, p.157).

Capítulo III

3. Metodología

El presente trabajo de investigación se enmarca dentro de un método mixto, siempre que permite una mayor comprensión del fenómeno evaluativo y dada la riqueza metodológica que este tipo de estudio ofrece (Creswell, 2012; Hernández, Fernández y Sampieri, 2008; Tashakkori y Teddlie, 1998; Reichardt y Cook 1986 y 2005). El método mixto nos permite aprovechar las bondades del estudio cualitativo al develar las percepciones de la comunidad educativa intervenida frente a las categorías “implementación del Programa Jornada Única” y “Resultados de la Jornada Única”, así como las fortalezas del estudio cuantitativo al establecer la relación entre las variables “implementación del Programa Jornada Única” y “calidad educativa”.

Tabla 1.

Operacionalización de variables / categorías

Categoría / Variable	Subcategorías	Indicador	Corpus o fuente de datos	Técnicas de recolección de información
Implementación del programa Jornada Única	Caracterización del programa	- Componentes -Principios - Lineamientos generales	-Ley 1753. Plan nacional de desarrollo. -Decreto 501 de 2016 -Decreto 2105 de 2017 -Lineamientos de implementación de jornada única 2018 -Plan de desarrollo territorial de Montería	Análisis documental
	Percepciones sobre la implementación	- Percepciones: (componentes de la jornada única)	Directivos Padres de familia	Entrevista semiestructurada

		<ul style="list-style-type: none"> -Pedagógico -De recurso humano. - Infraestructura. - Alimentación escolar. 	<p>Docentes Estudiantes</p>	<p>Grupo focal</p>
	<p>Percepciones sobre los resultados de programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Indicadores definidos en el documento de política nacional JU: -Resultados pruebas saber -ISCE -Factores de riesgo y vulnerabilidad (Embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas) 	<p>Directivos Padres de familia</p> <p>Docentes Estudiantes</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Grupo focal</p>
<p>Calidad educativa</p>	<p>Resultados de la implementación (Indicadores definidos en el documento de política nacional JU)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Resultados pruebas saber -ISCE -Factores de riesgo y vulnerabilidad (Embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas) 	<p>Base de datos del ICFES</p> <p>Información de siempre día E</p> <p>Estadísticas de la IE</p>	<p>Análisis estadístico descriptivo.</p>

Lo anterior, teniendo presente que la articulación de los métodos se realiza en razón de la naturaleza del problema de investigación, el cual tiene como propósitos evaluar el impacto de un programa de política pública (Jornada Única) y conocer el sentir de la comunidad durante el proceso de implementación. Tal como advierte Cook & Reichardt (2005):

(...) las evaluaciones globales deben hallarse orientadas tanto al proceso como al resultado, ser exploratorias tanto como confirmativas, y válidas tanto como fiables. No existe razón para que los investigadores se limiten a uno de los paradigmas tradicionales, si bien ampliamente arbitrarios, cuando pueden obtener lo mejor de ambos (p. 38).

El método mixto posibilita un mayor acercamiento a las realidades contextuales que se viven al interior de las instituciones educativas para comparar la fase de diseño inicial del programa con la fase de implementación. Es decir, permite comprender las modificaciones que sufren las variables del programa de intervención, debido a que los miembros de la comunidad no las asumen tal como fueron planteadas inicialmente, sino que las adaptan de acuerdo con sus propias configuraciones y necesidades de contexto.

Para garantizar la eficacia en la evaluación del programa Jornada Única se requiere la integración de métodos cuantitativos y cualitativos. En este sentido, la evaluación de programas se asume, no solo como una lista de chequeo de los resultados y productos alcanzados, en términos cuantitativos, sino, también, como un proceso intrínseco en el que es necesario conocer los comportamientos y percepciones de la comunidad a la que llegan los programas de intervención. En palabras de Cardoso et al, 2009:

Su fin es identificar los elementos que conforman el programa educativo, recabando información de orden cualitativo y cuantitativo, y hacer que estos datos sean complementarios, para emitir juicios de valor que permitan proporcionar cambios necesarios y consecuentes en la evaluación de los programas (p.6)

3.1 Tipo de investigación

El tipo de investigación utilizada es la evaluación de programas educativos. La cual se concibe como un proceso de análisis sistemático, flexible y democrático que tiene

como propósito valorar la pertinencia, eficacia y eficiencia de un programa de intervención. Esta valoración puede ser sumativa o formativa de acuerdo con la posición del investigador y el objetivo con que se realiza. Para el caso de esta investigación se trabajará desde un enfoque de complementariedad.

La evaluación sumativa supone una evaluación externa, en donde el investigador es un agente ajeno a la intervención, lo que según Tejedor (2000), garantiza la objetividad de la evaluación. Asimismo, para el autor, la realización de esta supone la terminación del proceso de intervención y su propósito es establecer la relación entre los alcances de los logros del programa y el nivel de satisfacción de los beneficiarios. Sin embargo, para Trinidad y García, (2012), la evaluación llevada a cabo de esta manera “es entendida en sentido restrictivo y además puede ser utilizada como mecanismo de imposición de una manera concreta de proceder, sin el consentimiento de los implicados en el diseño e implementación de la intervención” (p.115).

Por su parte, la evaluación formativa es un proceso de interacción, orientación y retroalimentación constante, que tiene como objetivo la mejora del programa de intervención. En este tipo de evaluación, el investigador además de realizar su labor investigativa, está vinculado en el funcionamiento del programa (Tejedor, 2000).

Para Trinidad y García (2012) la evaluación sumativa responde a una lógica lineal, (esquemática) y la evaluación formativa responde a una lógica no lineal (integrada). Para mayor claridad, analicemos la siguiente tabla:

Tabla 2.
Intervención social: lógica lineal y no lineal.

Intervención social				
Lógica lineal	Necesidades/problemas de la población	Plan de intervención	Aplicación del plan de intervención	Evaluación

Lógica no lineal	Necesidades/evaluación	Planificación de un nuevo plan de intervención/evaluación	Aplicación del nuevo plan de intervención /evaluación	Resultados/evaluación
-------------------------	------------------------	---	---	-----------------------

Adaptado de Trinidad (2000)

En el terreno de evaluación educativa, es necesario que el investigador tenga claro el objetivo de la evaluación, pues dependiendo de su preocupación inclinará la balanza de los estudios: sumativa o formativa. Tal como lo afirma Díaz, S (2015):

En el terreno educativo, especialmente en la evaluación educativa, la balanza podría inclinarse más hacia lo cuantitativo, si la preocupación fundamental es garantizar correspondencia entre objetivos previstos y resultados conseguidos (evaluación sumativa); pero si la orientación está dada hacia la comprensión de los procesos y progresos, y la determinación del impacto de algunos factores externos que pueden influir en el desarrollo de lo evaluado, la tendencia podría ser hacia lo cualitativo (p.6)

3.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es de triangulación concurrente (DTRIAC), pues en esta recolectamos y analizamos ambos tipos de datos, cualitativos y cuantitativos de manera simultánea, teniendo ambos, el mismo valor o peso en esta investigación. Además, según Hernández-Sampieri (2014), este cruce de datos nos permite confirmar resultados y validarlos, así como aprovechar las ventajas de cada método y minimizar sus debilidades.

Asimismo, esta investigación se desarrolló atendiendo al enfoque de complementariedad y al tipo de evaluación de acuerdo a la etapa del proceso en que se encuentra el programa, que para este caso es de implementación. Para lo cual se establecieron cinco fases: análisis del contexto, conocimiento del programa, evaluabilidad del programa, evaluación de la implementación y evaluación de la eficacia.

Lo anterior, sobre la base de la teoría planteada por Hernández y Martínez (1996), Pérez Juste (2005), Stufflebeam (1985), y Trinidad y García (2012) quienes establecen cuatro tipos de diseños de evaluación de programa: diagnóstica, de diseño, de implementación y de resultados.

Para algunos autores, la evaluación diagnóstica es la fase inicial de cualquier programa de intervención pues permite conocer el contexto y las necesidades de la población beneficiada. Aunque, para Trinidad y García (2012), este tipo de evaluación puede concebirse como un diseño independiente con una metodología estructurada y validada.

La evaluación de diseño es un proceso que revisa el plan de acción, los recursos, la calidad de los instrumentos, la suficiencia de las muestras, las técnicas de análisis, entre otros, con el propósito detectar y conocer las posibles debilidades del programa antes de su implementación (Trinidad y García, 2012). Para Tejedor (2000) es importante que en esta etapa se revisen las posibilidades que tiene el programa de intervención de ser evaluado, lo que él llama la “evaluación de la evaluabilidad”.

En lo que respecta al diseño de implementación, este permite conocer si los resultados parciales del funcionamiento del programa son congruentes con lo planeado. Para Trinidad y García (2012) esta evaluación de naturaleza formativa resulta útil, porque permite identificar los problemas que se puedan presentar en la intervención y tomar decisiones que contribuyan a su mejoramiento. A su vez, Tejedor (2000) considera que es importante “analizar si el programa cubre todos los objetivos previstos y si llega a todos los sujetos para los que se había pensado, determinando, si procede, los sesgos de cobertura existentes y las causas que los han motivado” (p.327).

En lo que concierne al diseño de resultados, este permite establecer una relación entre los objetivos planteados y los efectos obtenidos por el programa de intervención. En palabras de Trinidad y García (2012): “es el proceso evaluativo orientado a medir los resultados de las intervenciones sociales, en cantidad, calidad y extensión, según las reglas preestablecidas” (p.116). Además, Tejedor (2000) afirma que este tipo de diseño permite establecer hasta dónde los resultados obtenidos se deben al programa de intervención.

3.2.1 Población y muestra

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, la población estuvo determinada por cada una de las fases de la metodología.

3.2.1.1 Componente cualitativo

En este estudio, la población está conformada por las siete instituciones educativas de la ciudad de Montería que están implementando el Programa de Jornada Única desde el año 2015. La muestra se determinó por un muestreo intencional no probabilístico, seleccionando tres establecimientos educativos que respondieron a los siguientes criterios:

- Ubicación geográfica (en el mismo contexto).
- Categoría de acuerdo a los resultados de Pruebas Saber 11°.
- Accesibilidad (información y comunidad educativa).

3.2.1.1.1 Criterios para la selección de la muestra

Para la aplicación de los instrumentos de recolección de información, la población estuvo conformada por todos los actores de la comunidad educativa de las tres instituciones (directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia). La muestra, fue intencional y según el actor educativo, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. **Directivos docentes:** Más de tres años de servicio en la institución educativa, que ejerciera las funciones de coordinación de convivencia y/o académico y la disponibilidad de tiempo.
2. **Docentes:** Más de tres años de servicio en la institución educativa, mínimo un docente por cada nivel educativo (primaria, secundaria y media) y disponibilidad de tiempo.
3. **Estudiantes:** Más de tres años de permanencia en la institución educativa, pertenecer al nivel educativo de la media y disponibilidad de tiempo.
4. **Padres de familia:** Más de tres años de estar vinculado con la institución educativa, que el acudido estuviera en los grados de implementación del programa (mínimo tres años).

3.2.1.2 Componente cuantitativo

La población de este estudio estuvo conformada por las 31 instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería de la zona urbana. La muestra se determinó por un muestreo intencional no probabilístico, en el que se establecieron dos grupos:

→ **Grupo 1:** Las siete instituciones educativas que implementan el programa de Jornada Única desde el año 2015.

→ **Grupo 2:** Las siete instituciones educativas que no implementan el programa de Jornada Única y que son comparables con las siete que sí lo implementan.

Para su selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: cantidad de estudiantes matriculados, categoría de acuerdo a las pruebas Saber 11° y nivel socioeconómico de la población a la que atiende.

3.2.2 Fases de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se establecieron cuatro fases, atendiendo al modelo planteado por Hernández y Martínez (1996), las cuales fueron pensadas y adaptadas al contexto de orientación educativa, en donde conciben la evaluación como parte intrínseca del proceso y no como un “mero acto puntual” (p.2). Lo anterior, con el propósito de lograr una evaluación tanto formativa como sumativa. A continuación, se describen cada una las fases consideradas para la evaluación del programa de Jornada Única:

Tabla 3

Descripción de las fases de la investigación

Objetivos	Fases	Técnicas /Análisis	Datos/ Documentos
Analizar el Programa Jornada Única a partir del modelo de análisis de contenido, para establecer el diseño y desarrollo de la evaluación.	1 Conocimiento del programa	Revisión documental	❖ Ley 1753 de 2015. ❖ Decreto 501 de 2016. ❖ Decreto 2105 de 2017. ❖ Artículos de investigación científica.
Identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las	2	Entrevista y grupo focal.	Percepciones de la comunidad educativa.

instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única.	Evaluación de la implementación (Componente cualitativo)		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Directivos docentes. ❖ Docentes. ❖ Estudiantes. ❖ Padres de familia.
Evaluar los resultados de las instituciones educativas que implementan la Jornada Única en Montería, a través de un estudio descriptivo y correlacional de los indicadores de calidad definidos por el programa para establecer el nivel de avance de cada uno de ellos.	3 Evaluación de la eficacia (Componente cuantitativo)	Análisis descriptivo y correlacional: bases de datos.	Bases de datos de indicadores de calidad. <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pruebas Saber. ❖ ISCE. ❖ Factores de riesgo y vulnerabilidad.
Comparar los resultados del estudio de percepciones de la comunidad educativa con los resultados del análisis descriptivo y correlacional de los indicadores de calidad, a través de la triangulación metodológica, para determinar el alcance de los objetivos propuestos inicialmente por el programa.	4 Comparación de resultados	Triangulación metodológica	Resultados de las fases 1, 2 y 3.

3.2.2.1 Fase 1: Conocimiento del programa (¿Qué programa vamos a evaluar?)

Esta fase tuvo como propósito responder a tres interrogantes: ¿cuáles son las características del programa?, ¿es adecuado el programa al contexto donde va dirigido?, ¿es aceptable el programa en el contexto donde se dirige? (Hernández y Martínez, 1996). Para dar respuesta a estos interrogantes se realizó una revisión documental de la ley 1753 de 2015, donde se expide el plan nacional de desarrollo del 2014 - 2018 “Todos por un nuevo país”. Además, el decreto 501 de 2016 que reglamenta la Jornada Única y el decreto 2105 de 2017 por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, único reglamentario del sector educación, en relación con la jornada única escolar.

3.2.2.2 Fase 2: Evaluación de la implementación (¿Se ha llevado a cabo el programa tal y como se diseñó? ¿Cómo ha sido esa puesta en marcha y por qué funciona el programa?)

Esta fase tuvo como propósito establecer la relación entre el diseño y la puesta en marcha del programa a través de un estudio de percepciones en las instituciones que implementan la Jornada Única desde el año 2015. Para esto, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales y/o grupales a directivos docentes, estudiantes y padres de familia sobre las categorías de **Implementación del programa Jornada Única** y **Resultados de la Jornada Única**; tal como lo sugieren Galeano (2014) y Martínez (2006): comprender las realidades en que se encuentran inmersas las comunidades a las que llega el programa de intervención para poder fundar constructos y conclusiones de manera holística.

3.2.2.2.1 Categorización

Las categorías de este estudio son implementación de la Jornada única y resultados de la Jornada única. Cada una de estas categorías tiene unas subcategorías:

- **Implementación de la Jornada Única:** dentro de esta categoría, se encuentran las subcategorías de los componentes pedagógico, de recurso humano, infraestructura y alimentación escolar.
- **Resultados de la Jornada Única:** en esta categoría se recogen las subcategorías de resultados de la Prueba Saber 11°, índice sintético de calidad educativa y factores de riesgo y vulnerabilidad.

Se hace necesario conceptualizar estas categorías, pues la primera tiene relación con los componentes que conforman el programa y están definidos dentro de la política. La segunda, resultados de la Jornada Única, recoge los indicadores establecidos por el programa en sus objetivos. Los aspectos asociados a cada una de las dimensiones responden a la propuesta de política educativa planteada por el MEN en sus lineamientos.

Tabla 4

Descripción de componentes de la Jornada Única e indicadores de calidad.

Categorías	Dimensión	Aspecto
Implementación del programa Jornada Única	Componente Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con la Jornada Única (Plan de estudio con referentes de calidad y uso de recursos tecnológicos). ❖ Planeación pedagógica teniendo en cuenta los referentes de calidad (Resultados saber, ISCE, MMA) ❖ Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (Evaluación formativa empleada por docentes, criterios de evaluación y promoción, tasas de aprobación y repitencia, resultados en exámenes de Estado, Matriz de Referencia. ❖ Actualización del Manual de Convivencia, de acuerdo con el tiempo de permanencia y actividades pedagógicas, además del uso de espacios y recursos, según la J.U ❖ Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) que las Metas de Mejoramiento Anual estén acorde con los objetivos de la J.U
	Componente de Recurso humano	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Planta docente instalada. (Grupo de alumno/docente). ❖ Reporte del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de la población atendida por la J.U ❖ Personal administrativo que apoye la gestión institucional.
	Componente de Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Personal administrativo que apoye la gestión institucional. -El número de aulas e infraestructura educativa nueva construida en el marco del PNIE deben ser para establecimientos con J.U. ❖ Aulas equipadas, laboratorios de Química, Física, Ciencias Naturales, tecnología y bilingüismo, además de Biblioteca escolar, comedor y cocina, zona administrativa, sala de docentes, áreas recreativas, canchas deportivas, conectividad, baterías sanitarias y servicios generales. ❖ Proyectos de financiamiento según los establecido en el Plan Nacional de Infraestructura Educativa (PNIE)
	Componente de Alimentación Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Garantizar que los EE con J.U cuenten con las condiciones de infraestructura e higiene sanitarias requeridas para almacenamiento, preparación y distribución de la alimentación.

Resultados de la Jornada Única	Resultados de Prueba Saber 11°	❖ Instrumento de medición de las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes.
	Índice sintético de calidad educativa (ISCE)	❖ Es el instrumento de medición de la calidad educativa de los establecimientos educativos y de las entidades territoriales certificadas en educación. Se consolida a partir de los siguientes componentes: desempeño (40%), progreso (40%), eficiencia (20% para la media y 10% para la primaria y secundaria) y ambiente escolar (10% para la primaria y secundaria. Este no se evalúa en la media).
	Factores de riesgo y vulnerabilidad	❖ Son los agentes a los que están expuestos los estudiantes en su tiempo libre, tales como: embarazo en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de sustancias psicoactivas.

3.2.2.2.2 Técnicas e instrumentos

Para este estudio se utilizaron las técnicas de entrevista semiestructurada y grupo focal. La primera se aplicó a los directivos docentes y padres de familia y la segunda, a estudiantes y docentes de las tres instituciones educativas seleccionadas.

Las guías para las entrevistas fueron elaboradas con el propósito de identificar las percepciones que tienen los diferentes actores acerca de las categorías: implementación del programa Jornada Única y resultados de la Jornada Única. La primera, tiene como subcategorías los componentes: pedagógico, recurso humano, infraestructura y alimentación escolar. La segunda, tiene como subcategorías los indicadores: Prueba Saber, ICSE y factores de riesgo y vulnerabilidad. Los ítems planteados para cada uno de los componentes e indicadores permitieron recoger los aspectos a los que se refieren cada uno de estos y la cantidad varió de acuerdo a los diferentes grupos de actores participantes y a la técnica a utilizar.

Así, para los directivos docentes se consideró un total de trece ítems, ocho para los docentes, nueve para los estudiantes y diez para los padres de familia.

3.2.2.2.1 Validación de instrumentos

La validación de instrumentos se realizó por pilotajes con una población similar a la del estudio, teniendo en cuenta los criterios de claridad, coherencia, relevancia y viabilidad. La claridad, referida a la comprensión de la pregunta por parte de los participantes. La coherencia, a la relación lógica entre el objetivo de la pregunta y la respuesta de los entrevistados. La relevancia, a la importancia de la pregunta/respuesta de acuerdo al objetivo de la investigación; y la viabilidad, a la probabilidad de llevar a cabo la pregunta debido a la riqueza de la información suministrada.

Esta validación se llevó a cabo en dos fases. En la fase inicial se aplicó el instrumento con las preguntas propuestas de acuerdo a las orientaciones y planteamientos del programa. Para la segunda fase, se reestructuraron las preguntas que generaron confusión en los participantes, se omitieron aquellas que originaron información que no aportaba a los objetivos de la investigación o se agregaron otras que ampliaran la información requerida.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se describe el proceso de validación de contexto de cada uno de los instrumentos aplicados, discriminados por actores participantes.

3.2.2.2.1.1 Entrevista a directivos docentes

La guía para la entrevista a directivos docentes tuvo inicialmente trece interrogantes. En la categoría de implementación del programa Jornada Única se plantearon dos preguntas por subcategoría correspondientes a los componentes de la implementación del programa. En la categoría de Resultados de la política solo para una subcategoría se realizaron dos preguntas, para las otras dos, se realizó solo una. Además, se agregó una última cuestión de percepción frente al programa JU a la luz de las consignas de FECODE.

Tabla 5*Guía de entrevista a directivos docentes (Pilotaje - Fase 1)*

GUÍA DE ENTREVISTA DIRECTIVO – (PILOTAJE – PRIMERA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el EE realizó en el marco de la implementación del programa de JU, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje?
		2. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en las prácticas de aula de su EE?
	Componente de Recurso humano	3. ¿Qué opina usted acerca del plan de apoyo que implementó la institución educativa para suplir las necesidades de planta docente, a partir de la jornada Única?
		4. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para manejar los tiempos escolares y el horario de permanencia de los docentes, a partir de la jornada Única?
	Componente de Infraestructura	5. Al realizar un balance entre las condiciones mínimas de los espacios requeridos por la política de JU y las condiciones de su EE ¿cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa?
		6. ¿Cómo considera que fue el proceso de adaptación de espacios institucionales para poner en marcha el programa de JU?
	Componente de Alimentación escolar	7. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del EE para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de Alimentación Escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?
		8. ¿Cómo percibió la satisfacción de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) con el Programa de Alimentación Escolar en su EE?

Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	9. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber en su Institución Educativa en los años 2015 – 2019?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	10. ¿De qué manera considera usted que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?
		11. ¿Cómo considera usted que ha influido el programa de Jornada Única en los índices de bajo rendimiento académico de los estudiantes en las áreas fundamentales?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	12. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019 en su EE?
		13. Durante los últimos cuatro años el sindicato de docentes ha manifestado no estar de acuerdo con las condiciones en las que se lleva a cabo el programa de Jornada única bajo la consigna “Jornada única sí, pero no así” (Fecode, 2015). ¿Qué validez tiene para usted esta consigna en su EE y por qué?

Al analizar los resultados de los pilotajes de las entrevistas aplicadas a los directivos docentes, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Se observó que el tiempo de la entrevista fue menor al programado inicialmente de 2 horas, pues en los distintos pilotajes la duración aproximada fue de 1 hora.
- Se consideró pertinente agregar la pregunta sugerida por un directivo docente acerca de: ¿Cuál cree usted que fueron las razones principales que motivaron la implementación del programa de Jornada Única en su establecimiento educativo?, pues genera riqueza en los datos proporcionados y además fue pertinente para iniciar la entrevista.
- En la pregunta 11 es necesario recordarle visualmente a los entrevistados cuáles son los componentes del ICSE, pues para tener respuestas más concretas se necesita la aclaración.

- La pregunta número 13 “Durante los últimos cuatro años el sindicato de docentes ha manifestado no estar de acuerdo con las condiciones en las que se lleva a cabo el programa de Jornada única bajo la consigna “Jornada única sí, pero no así” (Fecode, 2015). ¿Qué validez tiene para usted esta consigna en su EE y por qué?”, que se había realizado en el primer pilotaje, se considera irrelevante al no proporcionar ninguna información importante para el propósito del trabajo.
- Es necesario ajustar las preguntas 1, 5 y 6, garantizando precisión y menor extensión en el discurso. Así:

Tabla 6

Ajustes a guía de entrevista a directivos docentes

Ajustes a guía de entrevista a directivos docentes			
N° de pregunta	Pregunta inicial	Pregunta ajustada	Razón de la modificación
1	¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa de Jornada Única, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje?	¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa de Jornada Única?	Debido a la extensión de la pregunta inicial el discurso de los participantes se desvió a otros temas. La pregunta N°1 pasó a ser la N°2.
5	¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para manejar los tiempos escolares y el horario de permanencia de los docentes, a partir de la jornada Única?	¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?	No hubo claridad en la respuesta pues el participante se inclinaba hacia el horario de los estudiantes por la expresión “tiempos escolares”
6	Al realizar un balance entre las condiciones mínimas de los espacios requeridos por la política de JU y las condiciones de su EE ¿cuál cree usted	¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura de su establecimiento educativo,	Aunque en algunos casos la pregunta fue entendida, se consideró cambiarla pues se tornaba confusa para otros

	fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa?	desde la implementación de Jornada Única?	participantes, extendiéndose en el discurso y tocando distintos temas.
--	---	---	--

Finalizadas las dos fases de pilotaje, el instrumento final constó de 13 preguntas. Así como se describió inicialmente, en la categoría de implementación del programa Jornada Única se plantearon dos preguntas por subcategoría correspondientes a los componentes de la implementación del programa. En la categoría de Resultados de la política solo para una subcategoría se realizaron dos preguntas, para las otras dos, se realizó solo una.

Se agregó una pregunta inicial a modo de introducción al tema y que corresponde a la categoría de Implementación del programa JU, donde la subcategoría dependió de la respuesta del entrevistado. Asimismo, se eliminó el último ítem, pues se consideró que no contribuye con los objetivos de esta investigación. A continuación, la guía final:

Tabla 7

Guía de entrevista a directivos docentes (Pilotaje - Fase 2)

GUÍA DE ENTREVISTA DIRECTIVO – (PILOTAJE – SEGUNDA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del programa Jornada Única		1. ¿Cuál cree usted fueron las razones principales que motivaron la implementación del programa de Jornada Única en su establecimiento educativo?
	Componente pedagógico	2. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa de Jornada Única?
		3. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en las prácticas de aula de su EE?
	Componente de Recurso humano	4. ¿Qué opina acerca del plan de apoyo que implementó la institución educativa para suplir las necesidades de planta docente, a partir de la jornada Única?

		5. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?
	Componente de Infraestructura	6. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura de su establecimiento educativo, desde la implementación de Jornada Única?
		7. ¿Cómo considera que fue el proceso de adaptación de espacios institucionales para poner en marcha el programa de JU?
	Componente de Alimentación escolar	8. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del establecimiento educativo para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de alimentación escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?
		9. ¿Cómo percibió la satisfacción de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) con el Programa de alimentación escolar en su establecimiento educativo?
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	10. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber en su Institución Educativa en los años 2015 – 2019?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	11. ¿De qué manera considera usted que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?
		12. ¿Cómo considera usted que ha influido el programa de Jornada Única en los índices de bajo rendimiento académico de los estudiantes en las áreas fundamentales?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	13. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019 en su EE?

3.2.2.2.1.2 Entrevista a docentes

La guía para la entrevista a docentes tuvo inicialmente siete interrogantes. En ambas categorías, implementación del programa Jornada Única y resultados de la Jornada Única, se planteó un interrogante por subcategoría.

Tabla 8

Guía de entrevista a docentes (Pilotaje – Fase 1)

GUÍA DE ENTREVISTA DOCENTES– (PILOTAJE – PRIMERA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en sus prácticas de aula?
	Componente de Recurso humano.	2. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?
	Componente de Infraestructura	3. ¿Cómo percibe usted los cambios en materia de infraestructura en su establecimiento educativo desde el año 2015?
	Componente de Alimentación escolar	4. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del establecimiento educativo para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de Alimentación Escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	5. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber 11° en su Institución Educativa en los años 2015 a 2019?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	6. ¿De qué manera considera que la Jornada Única influyó en los resultados

		del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	7. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los índices de embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019 en su establecimiento educativo?

Al analizar los resultados de los pilotajes de las entrevistas aplicadas a los docentes, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los participantes de los diferentes pilotajes sugirieron las siguientes preguntas:
- ¿Cómo ha aportado la Jornada Única en tu cualificación docente?
 - ¿Qué percepción tiene acerca de los mecanismos de comunicación institucional para el conocimiento y seguimiento del programa de Jornada Única?
 - ¿Qué seguimiento se ha hecho al programa de Jornada Única dentro de la institución educativa?

Estas no se tomaron en cuenta pues no apuntan al objetivo de la investigación, además de que no es viable agregarlas por la extensión en el tiempo que representan en la entrevista.

- Se consideró agregar la pregunta ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa de Jornada Única?, propuesta en la entrevista a directivos docentes, pues permite comparar las percepciones entre estos y los docentes. Esta pregunta pasó a ser la primera, pues posibilita iniciar el tema del componente Pedagógico.
- Para la pregunta 6 fue necesario proyectar en las diapositivas los componentes del ICSE pues no los recuerdan.
- Se replantearon las preguntas 3 así:

Tabla 9*Ajustes a guía de entrevista a docentes*

Ajustes a guía de entrevista docentes			
N° de pregunta	Pregunta inicial	Pregunta ajustada	Razón de la modificación
3	¿Cómo percibe usted los cambios en materia de infraestructura en su establecimiento educativo desde el año 2015?	¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura de su establecimiento educativo, desde la implementación de la Jornada Única?	Si bien la primera permitía conocer los cambios en infraestructura, no se lograba recoger la percepción respecto a este componente. Lo que sí se logró con el cambio de pregunta.

Finalizadas las dos fases de pilotaje, el instrumento final constó de ocho preguntas. Se agregó un ítem a la subcategoría componente pedagógico, pues se consideró pertinente para una posterior comparación con la información suministrada por los directivos docentes. De esta manera, en la categoría de implementación del programa Jornada única tuvo un ítem por subcategoría, exceptuando la subcategoría componente pedagógico, con dos. Por su parte, la categoría resultados de la Jornada Única permaneció con la misma cantidad de ítems, pero con variación en la formulación. Así:

Tabla 10*Guía de entrevista a docentes (Pilotaje - Fase 2)*

GUÍA DE ENTREVISTA DOCENTES – (PILOTAJE – SEGUNDA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa de Jornada Única?
		2. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en sus prácticas de aula?

	Componente de Recurso humano.	3.¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?
	Componente de Infraestructura	4. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura de su establecimiento educativo, desde la implementación de la Jornada Única?
	Componente de Alimentación escolar	5. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del establecimiento educativo para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de alimentación escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	6. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber 11° en su Institución Educativa en los años 2015 a 2019?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	7. ¿De qué manera considera que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	8. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los índices de embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019, en su establecimiento educativo?

3.2.2.2.1.3 Entrevista estudiantes

La guía para la entrevista a estudiantes tuvo inicialmente siete interrogantes. En ambas categorías, implementación del programa Jornada Única y resultados de la Jornada Única, se planteó un interrogante por subcategoría.

Tabla 11*Guía de entrevista a estudiantes (Pilotaje - Fase I)*

GUÍA DE ENTREVISTA ESTUDIANTES – (PILOTAJE – PRIMERA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo crees que la ampliación del tiempo escolar ha transformado las clases que recibes en tu institución educativa desde que inició la Jornada Única?
	Componente de recurso humano	2. ¿Qué opinas del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?
	Componente de infraestructura	3. ¿Cómo percibes los cambios en materia de infraestructura en tu Establecimiento Educativo, a partir de la implementación del programa de Jornada Única?
	Componente de Alimentación escolar	4. ¿Cómo evalúas los cambios en materia de alimentación escolar en tu Establecimiento Educativo, desde que inició la Jornada Única?
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	5. ¿Cómo crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de las Pruebas Saber que tu institución ha obtenido en los últimos años?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	6. ¿De qué manera consideras que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	7. ¿Cómo crees que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo adolescente, delincuencia juvenil, consumo de drogas y deserción escolar durante los últimos años?

Al analizar los resultados de los pilotajes de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Ajustar el lenguaje de la presentación del proyecto en las diapositivas y reducir el número de las mismas.
- Reestructurar preguntas 3, 4, 5, 6 y 7; pues las respuestas fueron direccionadas hacia enfoques distintos a los propósitos de las preguntas.

Tabla 12
Ajustes a guía de entrevista a estudiantes

Ajustes a guía de entrevista a estudiantes			
N° de pregunta	Pregunta inicial	Pregunta ajustada	Razón de la modificación
3	¿Cómo percibes los cambios en materia de infraestructura en tu Establecimiento Educativo, a partir de la implementación del programa de Jornada Única?	¿Cómo te sientes con los cambios físicos que tu institución educativa ha tenido antes y después de 2015? (aulas, biblioteca, laboratorios, espacios de recreación y deporte)	Los participantes se dispersaron en cuanto a los recursos materiales como diccionarios y materiales tecnológicos. Deben escribirse ejemplos de espacios físicos. Esta información es importante, pero se pierde en los datos del presente y se olvida hablar de la evolución y cómo se sintieron en ese momento de implementación de la jornada única.
4	¿Cómo evalúas los cambios en materia de alimentación escolar en tu Establecimiento Educativo, desde que inició la Jornada Única?	¿Cómo te sientes con los cambios en la alimentación escolar que tu institución educativa ha tenido antes y después de la Jornada Única? A. en relación a la infraestructura? B. en relación a la preparación de alimentos?	La información que se recoge es relevante, pero debe ser orientada por el entrevistador pues los estudiantes se pierden en el diálogo. Es necesario ubicarlos en el tiempo de inicio de la jornada, cómo fue ese proceso inicial.

		<p>C. en relación a la repartición de alimentos?</p> <p>D. en relación al manejo de los desechos?</p>	
5	¿Cómo crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de las Pruebas Saber que tu institución ha obtenido en los últimos años?	¿Crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de Pruebas Saber 11° en tu institución? Sí/ No ¿Por qué? (Se muestra y explica la tabla de resultados año tras año)	Esta pregunta debe replantearse, pues los chicos se pierden en el discurso. Explicar la diapositiva con las cantidades para que ellos puedan emitir un juicio.
6	¿De qué manera consideras que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que tu aprendizaje en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué? • ¿Consideras que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que aprueban o reprueban año escolar? Sí/ No ¿Por qué? • ¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en la convivencia en la institución educativa? <ul style="list-style-type: none"> A. entre estudiantes. B. entre estudiantes y docentes. 	Esta pregunta debe replantearse pues se hace complejo para el estudiante la comprensión de cada componente del ICSE. Debe hacerse desde la mirada del estudiante y además separarlas por componentes. Por ejemplo, hablar del ambiente escolar como la convivencia escolar entre docentes y estudiantes.
7	¿Cómo crees que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo adolescente,	¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en los índices de	En esta pregunta se deben separar los factores de riesgo pues se dispersan en la respuesta y tienden a

delincuencia juvenil, consumo de drogas y deserción escolar durante los últimos años?	<p>A. embarazo adolescente?</p> <p>B. delincuencia juvenil?</p> <p>C. consumo de drogas?</p> <p>D. deserción escolar?</p>	olvidar hablar de alguno de ellos. Además, se limitan a decir si existen o no casos en sus instituciones olvidando la pregunta por la incidencia del programa.
---	---	--

Finalizadas las dos fases de pilotaje, el instrumento final constó de nueve preguntas. La categoría de implementación del programa Jornada Única permaneció con un ítem por subcategoría y solo se efectuaron cambios en la redacción de estos. Por su parte, la categoría de resultados de la Jornada Única tuvo cambios. Dada la complejidad de la subcategoría de ISCE, se optó por hacer tres preguntas que respondieran a los diferentes aspectos correspondientes a esta. Las otras subcategorías permanecieron con un ítem cada una, así:

Tabla 13

Guía de entrevista a estudiantes (Pilotaje - Fase 2)

GUÍA DE ENTREVISTA ESTUDIANTES – (PILOTAJE – SEGUNDA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo crees que la ampliación del tiempo escolar ha transformado las clases que recibes en tu institución educativa desde que inició la Jornada Única?
	Componente de recurso humano	2. ¿Qué opinas del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?
	Componente de infraestructura	3. ¿Cómo te sientes con los cambios físicos que tu institución educativa ha tenido antes y después de 2015? (aulas, biblioteca, laboratorios, espacios de recreación y deporte)

	Componente de Alimentación escolar	<p>4. ¿Cómo te sientes con los cambios en la alimentación escolar que tu institución educativa ha tenido antes y después de la Jornada Única en relación</p> <p>A. a la infraestructura?</p> <p>B. a la preparación de alimentos?</p> <p>C. a la repartición de alimentos?</p> <p>D. al manejo de los desechos?</p>
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	<p>5. ¿Crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de Pruebas Saber 11° en tu institución? Sí/ No ¿Por qué?</p>
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	<p>6. ¿Consideras que tu aprendizaje en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué?</p>
		<p>7. ¿Consideras que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que aprueban o reprueban año escolar? Sí/ No ¿Por qué?</p>
		<p>8. ¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en la convivencia en la institución educativa?</p> <p>A. entre estudiantes.</p> <p>B. entre estudiantes y docentes.</p>
Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	<p>9. ¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en los índices de</p> <p>A. embarazo adolescente?</p> <p>B. delincuencia juvenil?</p> <p>C. consumo de drogas?</p> <p>D. deserción escolar?</p>	

3.2.2.2.1.4 Entrevista padres de familia

La guía para la entrevista a padres de familia tuvo inicialmente once interrogantes. En la categoría de implementación del programa Jornada Única, se plantearon dos interrogantes por las subcategorías de componentes pedagógico y de recurso humano, y una pregunta para las subcategorías de los componentes de infraestructura y alimentación escolar. Para la categoría de resultados de la Jornada Única, se planteó un interrogante en

las subcategorías de los indicadores de pruebas saber y factores de riesgo y vulnerabilidad. Para la subcategoría de Indicador ICSE, se plantearon tres preguntas. Así:

Tabla 14

Guía de entrevista a padres de familia (Pilotaje - Fase 1)

GUÍA DE ENTREVISTA PADRES DE FAMILIA– (PILOTAJE – PRIMERA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo cree usted que han cambiado las clases que reciben sus hijos o acudidos desde que inició la Jornada Única?
		2. ¿Cree usted que su acudido aprende más y mejor ahora que permanece más tiempo en la escuela? Sí / No ¿Por qué?
	Componente de Recurso humano	3. ¿Qué opina del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?
		4. ¿Qué opinión tiene sobre la capacidad instalada del personal administrativo para la prestación del servicio educativo, a partir de la implementación de la Jornada Única? (celadores, aseadores, bibliotecarios, tesoreros y secretarios)
	Componente de Infraestructura	5. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura del colegio para poder iniciar la Jornada Única?
	Componente de Alimentación escolar	6. ¿Cómo se siente con los cambios en la alimentación escolar que la institución educativa ha tenido antes y después de la Jornada Única en relación con: A. infraestructura? B. preparación de alimentos? C. repartición de alimentos? D. manejo de los desechos?

Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	7. ¿Cree que la Jornada Única ha influido en los resultados de Pruebas Saber 11° en la institución educativa de su acudido? Sí/ No ¿Por qué?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	8. ¿Considera que el aprendizaje de su acudido en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué?
		9 ¿Considera que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que aprueban o reprobaban año escolar? Sí/ No ¿Por qué?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	10. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en las relaciones institucionales entre: A. estudiantes? B. docentes y estudiantes?
		11. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en los índices de A. embarazo adolescente? B. delincuencia juvenil? C. consumo de drogas? D. deserción escolar?

Al analizar los resultados de los pilotajes de las entrevistas aplicadas a los padres de familia, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Reestructurar la pregunta 1, 2, 3, 9 y 10 pues las respuestas no fueron claras ya sea porque el lenguaje no se ajusta a ellos o porque no se obtuvo la información deseada y precisa.
- A la pregunta 5 se le deben agregar los ejemplos de espacios físicos para que sea más clara.

Tabla 15*Ajustes a guía de entrevista a padres de familia*

Ajustes a guía de entrevista a padres de familia			
N° de pregunta	Pregunta inicial	Pregunta ajustada	Razón de la modificación
1	¿Cómo cree usted que han cambiado las clases que reciben sus hijos o acudidos desde que inició la Jornada Única?	¿Cómo cree usted que han cambiado las clases de su acudido, desde que inició la Jornada Única? en cuanto a: A. metodología de enseñanza del docente. B. formas de evaluación. C. calidad del aprendizaje. D. cantidad de tareas.	Las respuestas de los participantes no daban cuenta de los aspectos pedagógicos, y en especial de cambios curriculares, que se querían recoger. Además, los entrevistados sentían que se les estaba realizando la misma pregunta. Encontraban similitud con la anterior.
2	¿Cree usted que su acudido aprende más y mejor ahora que permanece más tiempo en la escuela? Sí / No ¿Por qué?		
3	¿Qué opinión tiene sobre la capacidad instalada del personal administrativo para la prestación del servicio educativo, a partir de la implementación de la Jornada Única? (celadores, aseadores, bibliotecarios, tesoreros y secretarios)	¿Qué opinión tiene sobre la cantidad de personal administrativo para la prestación del servicio educativo, a partir de la implementación de la Jornada Única? (coordinadores, docentes, celadores, aseadores, bibliotecarios, tesoreros y secretarios)	Los entrevistados no ofrecían respuestas claras debido a la no comprensión del término “capacidad instalada”, por lo que se cambió a “cantidad de personal”.
5	¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura del colegio para poder iniciar la Jornada Única?	¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura del colegio para poder iniciar la Jornada Única? (aulas, restaurante, laboratorio, biblioteca, sala de informática, canchas, etc.)	Las respuestas fueron claras y coherentes, sin embargo, fue necesario agregar los diferentes espacios físicos de una IE para que el padre tenga mayor claridad.

9	¿Considera que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que aprueban o reprueban año escolar? Sí/ No ¿Por qué?	¿Considera que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que ganan o pierden el año escolar? Sí/ No ¿Por qué?	Los entrevistados no comprendieron el lenguaje utilizado. Se cambiaron las palabras aprobar y reprobar por ganar y perder.
10	¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en las relaciones institucionales entre: A. estudiantes B. docentes y estudiantes?	¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en la convivencia dentro la institución educativa entre A. estudiantes? B. estudiantes y docentes?	Algunos de los entrevistados asumieron que se preguntaba por relaciones sentimentales de pareja.

Finalizadas las dos fases de pilotaje, el instrumento final constó de diez preguntas, debido a que la primera y segunda se fusionaron en una sola. La categoría de implementación del programa Jornada Única tuvo un interrogante por subcategoría, excepto la de recurso humano que contó con las mismas dos iniciales. Por su parte, la categoría de resultados de la Jornada Única solo tuvo cambios en la redacción de algunos ítems ya planteados para hacerlos más comprensibles. A continuación, la guía resultante del proceso de pilotaje:

Tabla 16

Guía de entrevista a padres de familia (Pilotaje - Fase 2)

GUÍA DE ENTREVISTA PADRES DE FAMILIA– (PILOTAJE – SEGUNDA FASE)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo cree usted que han cambiado las clases de su acudido, desde que inició la Jornada Única en cuanto a: A. metodología de enseñanza del docente? B. formas de evaluación?

		<p>C. calidad del aprendizaje? D. cantidad de tareas?</p>
	<p>Componente de Recurso humano</p>	<p>2. ¿Qué opina del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?</p>
		<p>3. ¿Qué opinión tiene sobre la capacidad instalada del personal administrativo para la prestación del servicio educativo, a partir de la implementación de la Jornada Única? (celadores, aseadores, bibliotecarios, tesoreros y secretarios)</p>
	<p>Componente de Infraestructura</p>	<p>4. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura del colegio para poder iniciar la Jornada Única? (aulas, restaurante, laboratorio, biblioteca, sala de informática, canchas, etc.)</p>
	<p>Componente de Alimentación escolar</p>	<p>5. ¿Cómo se siente con los cambios en la alimentación escolar que la institución educativa ha tenido antes y después de la Jornada Única en relación con: A. infraestructura? B. preparación de alimentos? C. repartición de alimentos? D. manejo de los desechos?</p>
<p>Resultados de la Jornada Única</p>	<p>Indicador Pruebas Saber</p>	<p>6. ¿Cree que la Jornada Única ha influido en los resultados de Pruebas Saber 11° en la institución educativa de su acudido? Sí/ No ¿Por qué?</p>
		<p>7. ¿Considera que el aprendizaje de su acudido en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué?</p>

	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	8. ¿Considera que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que ganan o pierden el año escolar? Sí/ No ¿Por qué?
		9. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en las relaciones institucionales entre: C. estudiantes D. docentes y estudiantes?
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	10. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en la convivencia dentro la institución educativa entre C. estudiantes? D. estudiantes y docentes?

3.2.2.2.3 Técnicas de análisis

En este estudio se realizó un análisis de contenido, con el objetivo de develar las percepciones que tienen los diferentes actores de la comunidad educativa acerca de las categorías de implementación y resultados de la Jornada Única. Para el análisis de la información recolectada se utilizó el programa Atlas Ti.

3.2.2.3 Fase 3: Evaluación de la eficacia (¿Los resultados obtenidos son efecto del programa desarrollado o de otras variables o aspectos no contemplados?)

Esta fase tuvo como propósito establecer la relación causal entre las variables calidad educativa y Jornada Única, a través de un análisis descriptivo y correlacional de las bases de datos de la Secretaría de Educación Municipal de Montería, las cuales fueron medidas desde los indicadores que plantea la propuesta Ministerial: los resultados de la Pruebas Saber, ISCE y los índices de los factores de riesgo y vulnerabilidad (embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, consumo de drogas y deserción escolar).

3.2.2.3.1 Operacionalización de variables

Las variables de este estudio son complejas, teniendo presente que, desde la política pública, se establece una relación causal entre la implementación de la Jornada Única y la calidad educativa de las instituciones educativas del país.

La variable independiente es el programa de Jornada Única y la variable dependiente es la calidad educativa.

Hipótesis 1: Mayor tiempo en la escuela fortalece las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes.

Hipótesis 2: Mayor tiempo en la escuela mejora los ISCE en los establecimientos educativos.

Hipótesis 3: Mayor tiempo en la escuela reduce los factores de riesgo y vulnerabilidad.

Se hace necesario conceptualizar estas variables, precisamente porque cada una de ellas representa un constructo teórico que sustentan la propuesta ministerial, las cuales, a su vez, están relacionadas con otros constructos que permiten definirlas y especificarlas para que puedan ser observadas y medidas (Caraballo & Guelmes, 2016).

→ Jornada única

La Jornada Única es un programa de política pública creado como una estrategia para la ampliación del tiempo escolar dedicado a las actividades pedagógicas al interior del establecimiento educativo, con el fin de fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes, reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que estos se encuentran expuestos en su tiempo libre y mejorar el índice de calidad educativa en los EE del país. (Decreto 501, 2016)

Al decir de Bonilla (2017), la “implementación de la Jornada Única” como política pública, enmarcada en el Plan Nacional de Desarrollo “Todos por un nuevo país”, responde a seis lineamientos: permanencia y trabajo pedagógico, competencias básicas y ciudadanas, fortalecimiento en cuatro áreas básicas (Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje e Inglés), focalización y/o cobertura, la autonomía para la focalización de los EE y la equidad y promoción social como aspectos transversales.

→ **Calidad educativa**

En el Decreto 501 de 2016, en la subsección tres (3), el gobierno define el índice de calidad como la herramienta de medición para el otorgamiento de los estímulos a la calidad educativa, el cual estará “consolidado con base en los resultados que arrojen los exámenes de Estado que son administrados por el ICFES, y los Sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional”. Además, aclara que este índice de calidad para los EE corresponderá al resultado obtenido en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), el cual está conformado por los componentes de: desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar. En el Decreto 501 de 2016, se definen:

- ❖ **Desempeño:** equivale al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y mide el resultado de un establecimiento educativo en los exámenes de Estado.
- ❖ **Progreso:** equivale al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y mide el mejoramiento de un establecimiento educativo frente a los resultados obtenidos por este en el año inmediatamente anterior en los correspondientes exámenes de Estado.
- ❖ **Eficiencia:** equivale al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria, y al veinte por ciento (20%) en la educación media. Este componente mide la tasa de aprobación estudiantil del establecimiento educativo y se calcula con base en el porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos al siguiente año escolar u obtienen su título académico, tratándose de aquellos matriculados en grado 11.
- ❖ **Ambiente escolar:** equivale al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria, y se calcula de acuerdo con el puntaje promedio que obtengan los establecimientos educativos en las Encuestas de Factores Asociados que hacen parte de las pruebas Saber 5° y 9°.

3.2.2.3.2 Levantamiento de datos

En este estudio, se realizó una observación de los diferentes documentos de la base de datos de la Secretaría de Educación Municipal de Montería y del Ministerio de Educación Nacional de las catorce instituciones educativas seleccionadas, referentes a los resultados de Prueba Saber (por áreas y puntaje global), ISCE (por componente y puntaje global) e índices de factores de riesgo y vulnerabilidad (embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas).

3.2.2.3.3 Técnicas de análisis

En este estudio se realizó un análisis descriptivo y correlacional de las bases de datos, con el propósito de establecer las relaciones de causalidad entre las variables Jornada Única y Calidad educativa. Para el análisis de los datos se empleó el programa SPSS, versión 25.

3.2.2.4 Fase 4: Comparación de resultados

En esta fase se realizó la triangulación metodológica de los resultados arrojados por los estudios cualitativo y cuantitativo, lo que permitió la complementariedad de los datos recogidos de ambos métodos.

Capítulo IV

4. Resultados

4.1 Análisis e interpretación de datos

En este apartado se realizará el análisis e interpretación de datos atendiendo a cada una de las fases de la investigación.

4.1.1 Fase 1: Conocimiento del programa (¿Qué programa vamos a evaluar?)

El desarrollo de esta fase buscó responder al primer objetivo específico “analizar el Programa Jornada Única a partir del modelo de análisis de contenido, para establecer el diseño y desarrollo de la evaluación”. Para ello, se realizó una revisión documental que nos permitió conocer el programa JU para establecer las categorías de análisis, las dimensiones y los indicadores para evaluar las percepciones.

El programa Jornada Única es una de las políticas educativas planteadas por el MEN como una estrategia para mejorar la calidad educativa del país. La cual se reglamenta en la Ley 1753 de 2015 en su artículo 57 y que, a su vez, modifica el artículo 85 de la Ley 115 de 1994 en lo que respecta a las jornadas de los establecimientos educativos oficiales.

Para la implementación del programa, se establecieron cuatro componentes que orientan las acciones de los entes territoriales para garantizar la cobertura del 100% de las acciones del proyecto y las orientaciones de las responsabilidades de cada uno de los actores involucrados:

1. Componente pedagógico: Este se refiere a todo lo que compone el PEI en coherencia con los lineamientos del MEN y del programa.

2. Componente de recurso humano docente: En este, se contemplan la relación planta docente / número de estudiantes, además de la suficiencia de personal administrativo que garantice la prestación del servicio educativo.

3. Componente de infraestructura: Este se refiere al uso adecuado y eficiente de la infraestructura disponible.

4. Componente de alimentación escolar: Se refiere a la ejecución del PAE en materia de infraestructura y condiciones higiénico – sanitarias.

Asimismo, el gobierno nacional reglamentó en el decreto 501 de 2015 estímulos a la calidad educativa de las entidades territoriales certificadas y establecimientos educativos; y los instrumentos para la medición de la calidad de los mismos. En el caso de los establecimientos educativos, fueron estimulados con el pago en dinero. Por su parte, a las Entidades Territoriales Certificadas se les estimuló según lo pactado en el acuerdo de desempeño. En cuanto a los instrumentos de medición de la calidad educativa, el gobierno nacional ha empleado aquellos que evidencian la calidad y gestión de las entidades certificadas: las pruebas de estado (Pruebas Saber) y el Sistema de Información del Sector Educativo (SIN).

Estos estímulos se otorgaron dando cumplimiento al artículo 60 de la Ley 1753 de 2015, y que luego fue derogado por el artículo 336 de la Ley 1955 de 2019.

Ahora bien, dentro de este análisis de contenido se identificó que se realizaron cuatro convocatorias y se han emitido dos decretos (501 de 2016 y 2105 de 2017) en los que se han modificado algunos aspectos. Las modificaciones de dichos decretos se realizaron a partir de las mesas de diálogo y concertación entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) y el MEN, frente a los ajustes pertinentes al Decreto 1075 de 2015, que permitieran cumplir con los acuerdos en el numeral 6 y 8 del Acta de Acuerdos del 16 de junio de 2017 y que dieron origen al Decreto 2105 del 14 de diciembre del 2017.

A continuación, se analizan las modificaciones realizadas en las cuatro convocatorias y decretos mencionado.

1. **Definición:** En este punto, se destaca el reconocimiento de la autonomía escolar de los establecimientos educativos para definir la distribución del tiempo de la Jornada Única Escolar, atendiendo a las orientaciones del PEI, tal como se había hecho en la Ley General de Educación de 1994 en el artículo 77. También se reconocen cada

una de las dimensiones del desarrollo en el nivel Preescolar y otras estrategias pedagógicas que contribuyan en el desarrollo socioafectivo y recreativo del estudiante.

Tabla 17

Modificación de decretos JU: Definición

Decreto 501 de 2016	Decreto 2105 de 2017
<p>La Jornada Única establecida en el artículo 57 de la Ley 1753 de 2015 comprende el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial a sus estudiantes para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las asignaturas optativas, así como el tiempo destinado al descanso y almuerzo de los estudiantes.</p>	<p>La Jornada Única establecida en el artículo 85 de la Ley 115 de 1994, modificado por el artículo 57 de la Ley 1753 de 2015, comprende el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial a sus estudiantes de básica y media en actividades académicas para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas o asignaturas optativas, y a los estudiantes de preescolar su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, así como el tiempo destinado a actividades de descanso pedagógico y alimentación de los estudiantes. El tiempo de la Jornada Única y su implementación se realizará según el plan de estudios definido por el Consejo Directivo y de acuerdo con las actividades señaladas por el Proyecto Educativo Institucional determinado por los establecimientos educativos, en ejercicio de la autonomía escolar definida en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994 y sus normas reglamentarias.</p>

2. **Objetivos:** Esta reestructuración de los objetivos evidencia un cambio en la forma de concebir la ampliación del tiempo de la Jornada Única Escolar, pues no solo sugiere el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas, sino que también responsabiliza a la escuela como un escenario que promueve a través de estrategias, acciones de respeto, democracia y paz; aspectos formativos que no habían sido considerados en la primera propuesta del Programa de Política Pública. Además, se deja por fuera el objetivo número tres planteado en la Ley 1753 de 2015 sobre “reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre”.

Al analizar los objetivos propuestos en cada una de las convocatorias se observan modificaciones en la cantidad de objetivos. Sin embargo, se mantienen los mismos propósitos, pues en la tercera se observa que hay una división del primer objetivo de la segunda convocatoria.

Tabla 18

Modificación de decretos JU: Objetivos

Decreto 501 de 2016	Decreto 2105 de 2017
Aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas al interior del establecimiento educativo para fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes.	Aumentar el tiempo dedicado a las actividades académicas en el establecimiento educativo para contribuir al logro de los fines y objetivos generales y específicos de la educación según el nivel ciclo.
Mejorar los índices de calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media.	Fortalecer en los estudiantes matriculados en cualquiera de los grados de los niveles de básica y media la formación en las áreas obligatorias y fundamentales contempladas en los artículos 23, 31 Y 32 de la Ley 115 de 1994, para acceder con eficacia al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
Reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.	Mejorar la calidad educativa en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media.
	Favorecer y fomentar un mayor uso del tiempo dedicado a actividades pedagógicas en los establecimientos educativos que permitan promover la formación en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar el desarrollo de las prácticas deportivas, las actividades artísticas y culturales, la sana recreación y la protección del ambiente.

Tabla 19*Modificación de convocatorias JU: Objetivos*

Objetivos	Convocatoria 1	Convocatoria 2	Convocatoria 3	Convocatoria 4
1	No están planteados de manera precisa.	Mejorar la calidad educativa, entendida como el fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiantes. Esto debe ser evidente en los resultados de las pruebas SABER, así como en el índice definido por el cual se mida el mejoramiento de la calidad de la educación. Este índice comprenderá además de los resultados de las pruebas administradas por el Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (ICFES) otros indicadores que forman parte de los sistemas de información administrados por el MEN.	Aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas al interior del establecimiento educativo para fortalecer las competencias matemáticas, comunicativas y científicas.	No existe documento oficial que repose en las bases de datos del MEN. Fue solicitado al MEN por la unidad investigativa, pero no hubo respuesta positiva.
2		Reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a	Mejorar los índices de calidad educativa de	

		los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre. Al mantener más tiempo a niños y jóvenes en un ambiente escolar se quiere protegerlos de situaciones amenazantes para sus proyectos de vida. Esto se evidenciará en mejoramiento de indicadores como: disminución de embarazo adolescente y delincuencia juvenil, entre otros.	preescolar, básica y media en los establecimientos educativos.	
3			Reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que se encuentran expuestos los estudiantes en su tiempo libre.	

3. **Tiempo de duración de la jornada escolar:** Se observa que hubo modificaciones en los tiempos escolares pues en el decreto 2105 de 2017 se le da la autonomía al rector para que defina el horario de la jornada escolar respetando la intensidad horaria diaria y semanal dedicada al desarrollo de las actividades pedagógicas. Es decir, que el rector es quien define cuánto tiempo se destinará para el descanso y el almuerzo de los estudiantes, contrario al decreto 501 de 2015 en donde se estipula una hora para ello. Lo anterior, desarrollando las intensidades académicas en horas efectivas de 60 minutos, las cuales pueden ser distribuidas en períodos clases definidos en el PEI.

Tabla 20*Modificación de decretos JU: Tiempo de duración de la jornada escolar*

Decreto 501 de 2016	Decreto 2105 de 2017
<p>La Jornada Única se sujetará a la intensidad horaria mínima que se establece a continuación.</p> <p>Horas de dedicación a actividades pedagógicas:</p> <p>Educación preescolar: 6 horas diarias / 30 semanales</p> <p>Educación básica primaria: 7 horas diarias / 35 semanales</p> <p>Educación básica secundaria: 8 horas diarias / 40 semanales</p> <p>Educación Media Académica: 8 horas diarias / 40 semanales</p> <p>En cada uno de los niveles se debe permanecer una hora más en la institución. La diferencia entre el número de horas de permanencia diaria y el número de horas diarias dedicadas a actividades pedagógicas corresponderá al tiempo de descanso y el almuerzo de los estudiantes durante la Jornada Única.</p>	<p>El tiempo de duración de la Jornada Única deberá garantizar el cumplimiento de las actividades académicas así: i) en el nivel de preescolar el desarrollo de las experiencias de socialización pedagógica y recreativa, y ii) en los niveles de básica y media el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales, así como las áreas o asignaturas optativas. En ambos casos, se deberán respetar las intensidades académicas horarias diarias y semanales que se establecen a continuación:</p> <p>Educación preescolar: 5 horas diarias / 25 semanales</p> <p>Educación básica primaria: 6 horas diarias / 30 semanales</p> <p>Educación básica secundaria: 7 horas diarias / 35 semanales</p> <p>Educación Media Académica: 7 horas diarias / 35 semanales</p> <p>Adicional a las intensidades académicas diarias, el tiempo de duración de la Jornada Única debe permitir el desarrollo de actividades complementarias, entre otras el descanso pedagógico y la alimentación escolar de los estudiantes, definidas en el Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con el horario de la jornada escolar que defina el rector.</p>

4. **Disposiciones para determinar la asignación académica semanal de los docentes de aula en Jornada Única:** En este sentido, la modificación que se hace con el decreto 2105 de 2017 es que se aclara que el tiempo de permanencia de los docentes no es el mismo de los estudiantes, pues este debe cumplir con las horas estipuladas en el decreto en períodos de clase continuos que el rector disponga y que no necesariamente es igual para todos.

Dentro del mismo Decreto 2105 de 2017, se dan disposiciones generales para el componente de recurso humano docente y su relación con el número de estudiantes

registrados en el SIMAT, los parámetros y lineamientos establecidos por el MEN, así como con los estudios de proyección docente realizado por los entes territoriales, que no deben sobrepasar el valor total de las asignaciones que anualmente se establezcan para la prestación del servicio educativo con cargo al Sistema General de Participaciones; por último, aparece la figura de líder de apoyo que se había creado en el Programa de Jornada Escolar y se orienta a reubicar estos como docentes de aula.

Tabla 21

Modificación de decretos JU: Asignación académica semanal

Decreto 501 de 2016	Decreto 2105 de 2017
<p>No existe información clara de este aspecto.</p>	<p>Para el desarrollo de las actividades académicas de las que trata el artículo 2.3.3.6.1.6 del presente decreto, los docentes de aula de instituciones educativas en Jornada Única tendrán las siguientes asignaciones académicas semanales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes de preescolar tendrán una asignación académica de veinte (20) horas, distribuidas en periodos de clase definidos por el rector o director rural, para desarrollar las experiencias de socialización pedagógica y recreativa, de acuerdo con el plan de estudios. 2. Los docentes de básica primaria tendrán una asignación académica de veinticinco (25) horas, distribuidas en periodos de clase definidos por el rector o director rural, para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales, así como para las áreas o asignaturas optativas, de conformidad con el plan de estudios. 3. Los docentes de áreas de conocimiento de básica y media tendrán una asignación académica de veintidós (22) horas, distribuidas en periodos de clase definidos por el rector o director rural, para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales, así como para las áreas o asignaturas optativas, de acuerdo con el plan de estudios.

	Los docentes de aula de Jornada Única cumplirán su jornada laboral de forma continua, sin que ello implique que deba ser homogénea para todos los docentes de la institución, para lo cual el rector tomará en cuenta los criterios definidos por el Ministerio de Educación Nacional para tal efecto.
--	--

5. **Requisitos:** Se observa que en el decreto 2105 de 2017 fueron definidas las condiciones previas de las instituciones educativas para el reconocimiento de la Jornada Única Escolar por parte de los Entes Territoriales, que no habían sido estipuladas en la Ley 1753 de 2015, ni en el decreto 501 de 2016. De tal forma, que es deber de los Entes territoriales verificar el cumplimiento de estas disposiciones, además de las dispuestas en el PEI, conforme a lo reglamentado en el Artículo 2.3.3.1.4.1. del decreto 1075 de 2015.

En cuanto a los agentes responsables de llevar a cabo el programa, el MEN en cabeza del gobierno, orienta la implementación de este y son los entes territoriales certificados quienes toman decisiones frente al presupuesto de acuerdo a los lineamientos del MEN.

Tabla 22
Modificación de decretos JU: Requisitos

Decreto 501 de 2016	Decreto 2105 de 2017
No existe información precisa respecto a las condiciones previas de las instituciones para la implementación del programa.	<p>Para el reconocimiento de la implementación de la Jornada Única por parte de las entidades territoriales certificadas, de tal manera que la instauración paulatina del servicio educativo garantice que pueda ser prestado de manera continua, oportuna y adecuada, se deben cumplir las siguientes condiciones previas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Infraestructura educativa disponible y en buen estado. 2. Un plan de alimentación escolar en modalidad almuerzo en el marco de la ejecución del Programa de Alimentación

	<p>Escolar (PAE) adoptado por las entidades territoriales certificadas, para los estudiantes que se encuentren desarrollando la Jornada Única, a fin de disminuir el ausentismo y la deserción y fomentar estilos de vida saludables de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.</p> <p>3. El recurso humano docente necesario para la ampliación de la jornada escolar.</p> <p>4. El funcionamiento regular y suficiente de los servicios públicos.</p>
--	---

4.1.2 Fase 2: Evaluación de la implementación (¿Se ha llevado a cabo el programa tal y como se diseñó? ¿Cómo ha sido esa puesta en marcha y por qué funciona el programa?)

El desarrollo de esta segunda fase buscó responder al segundo objetivo específico “identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única”.

En esta fase se presentan los resultados y el análisis descriptivo de los componentes e indicadores de calidad educativa propuestos por el programa JU, por medio del programa Atlas Ti, versión 9, dado que hace posible realizar un análisis interpretativo de la información a partir de redes semánticas y análisis de coocurrencias. En este estudio se tomaron tres instituciones educativas de la ciudad de Montería, de las siete que fueron intervenidas por el Programa JU desde el año 2015.

Para este análisis se aplicaron entrevistas semiestructuradas y grupales (grupos focales) a los diferentes actores de la comunidad educativa: directivos docentes, padres de familia, docentes y estudiantes, que permitieron rescatar sus percepciones durante la implementación del Programa JU. Según Hernández y Martínez (1996)

La evaluación del proceso viene a cubrir en gran parte el binomio programa-factor humano, tanto en la faceta del modo de realización de actividades o tareas como en la de las relaciones que se establecen entre los miembros implicados en el programa (agentes sujetos). En este sentido la evaluación de proceso nos debe de indicar la adecuación de la actuación (comportamientos) de los agentes del programa, tanto a los objetivos del mismo como a los estilos de actuación y metodologías previstos, así como las respuestas de los sujetos del programa a dichos comportamiento (p.11).

4.1.2.1 Reconocimiento de voces por categorías

En este apartado se muestran los hallazgos de las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente a las categorías de análisis: Implementación del Programa JU y Resultados del Programa JU. La primera categoría fue comprendida a través de los componentes establecidos por el programa: pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar. La segunda categoría se analizó a partir de los indicadores de calidad propuestos por el MEN para medir el impacto del programa: ISCE, Pruebas Saber y factores de riesgo y vulnerabilidad.

A continuación, se presenta un análisis descriptivo de las voces de los actores que permite establecer las convergencias y divergencias de las percepciones frente a cada una de las categorías propuestas. En este análisis se utilizarán las siguientes siglas para identificar las voces de cada autor: directivos docentes (DD), docentes (GFD), estudiantes (GFE) y padres de familia (PF).

4.1.2.1.1 Análisis descriptivo por categorías

4.1.2.1.1.1 Categoría: Implementación del Programa JU

Para el análisis de las percepciones de la comunidad educativa relacionadas con esta categoría, se muestran las voces registradas de directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia frente a los componentes establecidos por el programa: pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar.

4.1.2.1.1.1.1 Componente pedagógico

Antes de iniciar la descripción de las voces de los autores se hace necesario recordar que las acciones contempladas en el decreto 1753 de 2015 en lo que respecta a este componente son: la revisión y ajuste del PEI, currículo, plan de estudio, sistema institucional de evaluación de estudiantes (SIEE), manual de convivencia y el plan de mejoramiento institucional (PMI). Lo anterior, de acuerdo a las competencias básicas y ciudadanas, los lineamientos curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el MEN, resultados de las pruebas de estado, el ISCE, el mínimo de mejoramiento anual (MMA), el tiempo de permanencia de los estudiantes y demás orientaciones del programa JU.

En este orden de ideas, las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al componente pedagógico pueden observarse en la tabla 17 y la figura 1. En ellas, se aprecia dentro de los códigos más recurrentes que, para los directivos docentes el programa JU permitió ajustar la planeación curricular a los lineamientos de la política y flexibilizar las prácticas de aula. Además, algunos de ellos manifestaron que esta jornada les permitió espacios de reflexión pedagógica en donde pudieron repensar todos los procesos educativos y transformarlos, en especial, los procesos evaluativos.

“Se consolidaron algunos procesos, sobre todo con todo el tema del día E, de los componentes curriculares. Todo lo que tiene que ver con las mallas, con DBA, partiendo obviamente desde los estándares. Pero estuvo siempre de la mano el trabajo en la implementación de Jornada Única y todo el trabajo de actualización curricular a la luz de todos estos componentes curriculares que trajo el día E” DD-3

“se hicieron unas clases mucho más motivadoras, mucho más acogedoras. La relación alumno maestro fue como más... es en este momento como más horizontal. Ya no hay ese desnivel del docente por allá y del estudiante por debajo. Eso ha impactado un poco en nuestro quehacer diario, en el aula de clase” DD-7

Sin embargo, para los docentes esta planeación curricular, si bien respondió a las políticas del programa, fue de carácter academicista porque privilegió la intensidad horaria para las áreas evaluadas por el ICFES y afectó otras que contribuyen a la formación integral, tales como Educación Física, Religión, Artística, entre otras.

“parece ser que el objetivo era mejorar en esas partes los resultados de las pruebas y de ahí de que a los estudiantes se le aumentaran las horas de clase en esas áreas y se redujo en otras que son muy importantes pero, que son complementos de estas, como es

religión, ética, artística, educación física, tecnología, que para mí, de manera particular, pienso que ahí era donde deberían aumentar, incrementarse las horas de clase, porque son áreas que contribuyen, o tributan al desarrollo personal del individuo” GFD-1

“Allá hay mucha demanda para el trabajo de psico-orientación y allá se está dando más prioridad en los planes de estudio a lo académico que a lo formativo, personal y social, a pesar de que tenemos tres componentes que hay que trabajarle, personal, social y académico” GFD-2

Por su parte, para los docentes y estudiantes la ampliación del tiempo de permanencia en la escuela trajo como consecuencia mayor desgaste físico. Los docentes percibieron que el Programa JU significó más trabajo en casa, porque debieron planear mayor número de estrategias recursivas para mantener la atención de los estudiantes; lo cual se vio reflejado en menor tiempo para otros asuntos personales y familiares. De igual forma, ambos actores coinciden en que las condiciones de infraestructura no permitieron el óptimo desarrollo de la jornada escolar debido a la temperatura y la cantidad de estudiantes por salón.

“lo traumático que fue para los estudiantes y para nosotros como docentes al principio, jornadas extensas hasta las tres de la tarde, un salón lleno de estudiantes, con muchos estudiantes y con la temperatura, una tierra caliente. Los niños se quedaban dormidos y por más, quizás, de que uno buscara implementar estrategias diferentes y que a ellos les llamara la atención, era muy, muy complicado al principio y esto sí causó traumatismo al principio, pues no sólo con los estudiantes, sino con los docentes en general” GFD-3

“después de almorzar como que te entra ese sueño, ese cansancio, pero quieres estar concentrado en la clase. Pero aún así como que tu cuerpo está en constante pelea contigo. Entonces, no es tanto como la cantidad de estudiantes, sino también lo estresante que se vuelven ya a medida que pasan las horas y el profesor obviamente se estresa” GFE-1

No obstante, el desgaste manifestado por los docentes en la planeación representó un beneficio para los estudiantes, quienes expresaron estar satisfechos con las nuevas estrategias didácticas empleadas por los docentes, que se vieron obligados a reinventarse.

“cuando se implementó la Jornada Única pues, como se había dicho anteriormente, los profesores cambiaron la dinámica de trabajo que de pronto eso era lo que nos aburría de las clases muchas veces, porque los profesores siempre la misma monotonía de las clases y pues ya esta vez las clases eran más interesantes” GFE-3

Cabe resaltar que, tal como se evidencia en la Figura 1, los padres de familia no respondieron a algunos de los interrogantes del componente pedagógico, pues argumentaron que quienes reciben las clases son sus hijos o acudidos y que, debido a esto,

ellos desconocían temas específicos como metodología del docente, gestión del tiempo, ajustes específicos del currículo, entre otras. Por lo que, solo opinaron sobre la influencia del programa JU en el aprendizaje de sus acudidos.

Tanto estudiantes como padres de familia concuerdan en que el Programa JU generó espacios que permitieron a los docentes afianzar los conocimientos, dedicándose a ciertos aprendizajes teórico-prácticos que antes no eran posibles por la limitación del tiempo.

“la ampliación de ese tiempo en el que nosotros estamos en el colegio, en mi opinión, ha sido un cambio positivo debido a que nos permite que nosotros comencemos a apropiarnos de mayores conceptos que realmente van a enriquecer mucho nuestro pensamiento y nuestra forma de analizar las cosas” GFE-2

“Eran más horas de clase de cada área. El profesor estaba... sí, el hecho de estar más tiempo con los estudiantes, hacía que ellos pudieran hacer más preguntas o el profesor extenderse un poco más en el tema, ampliarlo un poco más. De pronto hacer la tarea en el mismo salón de clase y eso les ayudaba mucho a ellas” PF-1

A su vez, se puede apreciar dentro de los códigos menos recurrentes que, algunos directivos docentes reconocen la inconformidad de los docentes ante la puesta en marcha del programa en las instituciones, ya sea por el cambio en el horario laboral, falta de conocimiento del programa o las condiciones de infraestructura.

“inicialmente los docentes estaban muy reacios a esto de la jornada única, justamente por lo que comenté anteriormente, no tenían una orientación, desconocían muchos aspectos de la jornada única” DD-6

Acerca de las prácticas de aula, algunos directivos docentes y estudiantes afirmaron que siguen iguales. Expresan que la implementación del programa no generó un impacto significativo en la forma de enseñar ni en las actividades propuestas dentro del aula de clases, y quienes sí lo hacían se debía a su personalidad, formación académica o a otros aspectos distintos a la incidencia del programa.

“sinceramente no cambió nada sí me entiende, por lo menos alargaron el tiempo, la estaba en la clase, cierto, pero la forma en la que enseñan, la metodología sigue siendo la misma, entonces eso es lo que pienso yo.” GFE-1

Respecto a este tema algunos docentes manifestaron que la falta de recursos pedagógicos afecta su praxis. Afirman que carecen de recursos tecnológicos, en la biblioteca, en el laboratorio y otros más; que podrían ayudar a dinamizar las prácticas de aula, sobre todo en las últimas horas, ya que consideran son las más difíciles por el clima, el cansancio, la infraestructura, y demás condiciones.

“las realizamos como le he manifestado en un principio, con las uñas, con el esfuerzo de los mismos estudiantes cuando aportan ciertas cosas y hemos decidido hasta realizar las prácticas caseras para que los estudiantes con lo que puedan tener en la casa puedan hacerla, pero en realidad las condiciones con las cuales uno trabaja, que sería esas que en un principio se pensaba uno tener por la jornada única, no han sido para nada las reales.” GFE -3

Tabla 23

Relación entre códigos y actores en el análisis del componente pedagógico

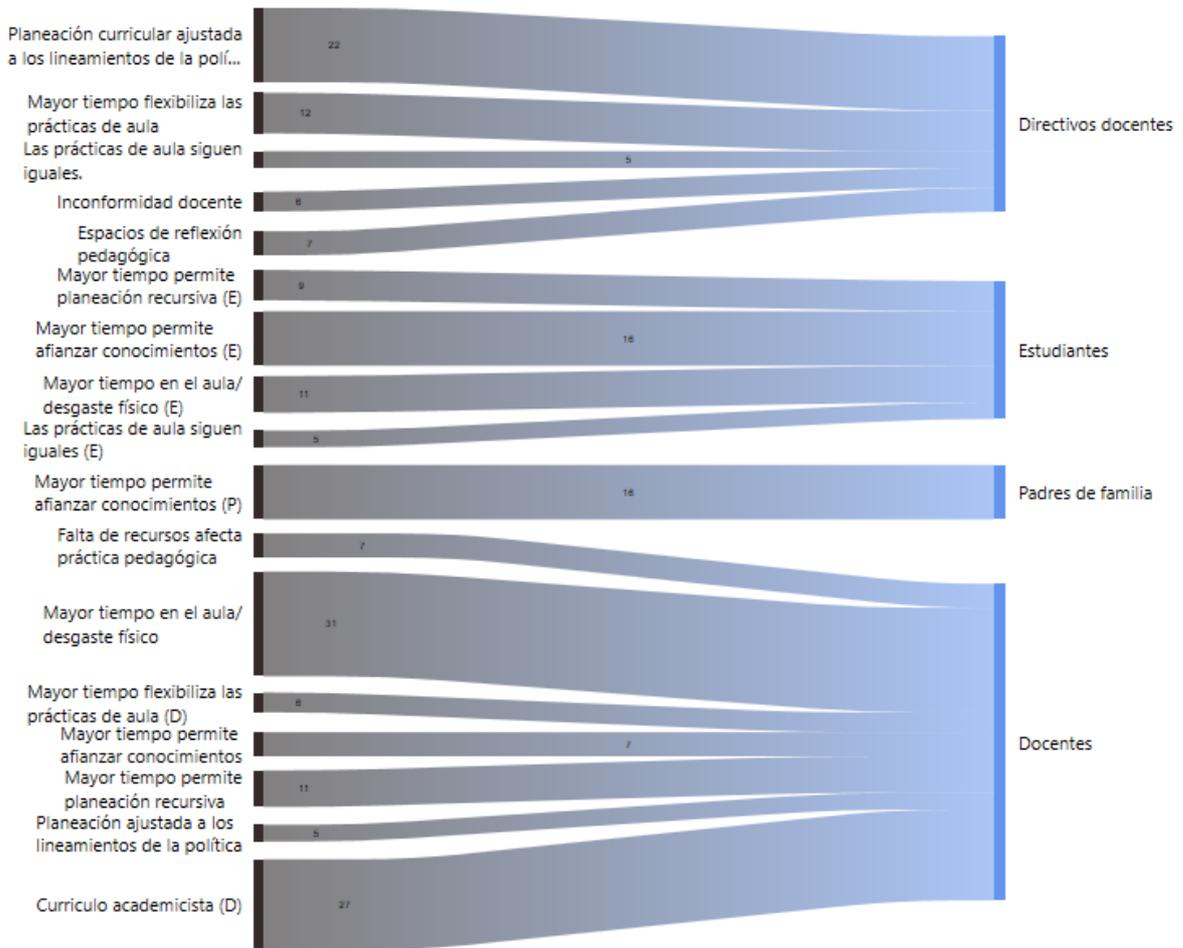
Códigos/actores	Directivos docentes Gr=436	Docentes Gr=335	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
• Currículo academicista Gr=6 Gr=27	0	27	0	0	27
• Espacios de reflexión pedagógica Gr=7	7	0	0	0	7
• Falta de recursos afecta práctica pedagógica Gr=7	0	7	0	0	7
• Inconformidad docente Gr=6	6	0	0	0	6
• Las prácticas de aula siguen iguales Gr=5 Gr=5	5	0	5	0	10
• Mayor tiempo en el aula/desgaste físico Gr=31 Gr=11	0	31	11	0	42
• Mayor tiempo flexibiliza las prácticas de aula Gr=12 Gr=6	12	6	0	0	18
• Mayor tiempo permite afianzar conocimientos Gr=7	0	7	16	16	39

Gr=16 Gr=16					
• Mayor tiempo permite planeación recursiva Gr=11 Gr=9	0	11	9	0	20
• Planeación ajustada a los lineamientos de la política Gr=5 Gr=22	22	5	0	0	27

Fuente: Autores.

Finalmente, tal como se evidencia en la figura 1, el Programa JU tuvo una incidencia positiva en el componente pedagógico para los directivos docentes, estudiantes y padres de familia, quienes vieron la ampliación del tiempo como una oportunidad para fortalecer el desarrollo y mejoramiento de la planeación curricular, planes de clase y el afianzamiento de los conocimientos. No obstante, para los docentes, la extensión del tiempo en la escuela implicó mayor desgaste físico, al tener jornadas laborales extenuantes que comprometían los tiempos de almuerzo, descanso y actividades personales y familiares.

Figura 1
Códigos y actores del componente pedagógico



4.1.2.1.1.1.2 Componente de recurso humano docente

Para este análisis se hace necesario recordar que las acciones contempladas en el decreto 1753 de 2015, en lo concerniente a este componente son, tener en cuenta el estado del sistema de matrícula estudiantil de educación básica y media (SIMAT) y de acuerdo a este, organizar de manera efectiva los diferentes grupos de todos los niveles. Lo anterior, teniendo en cuenta la capacidad de infraestructura y de recurso humano docente disponible para la atención de esa población, así como realizar los reportes respectivos de las necesidades de personal docente y administrativo para el cumplimiento de los requerimientos del programa JU.

En lo que respecta a la planta docente, en la primera convocatoria del programa, este plantea cuatro alternativas para cubrir las horas adicionales que tendría la jornada. La primera, consistió en que, a través de un ejercicio de eficiencia de la planta docente

actual de las entidades territoriales, ubicaran docentes que estuvieran disponibles. La segunda, era establecer dos horarios para los docentes, un grupo trabajaba de 7 a.m. hasta la 1 p.m. y otro grupo de 9 a.m. a 3 p.m. Esto, con previa concertación con los docentes. La tercera opción, fue cubrir el tiempo adicional a través de horas extras laboradas por los docentes actuales. Y, por último, la ampliación de la planta docente. Esta solicitud debía ser realizada por las entidades territoriales y justificada a través del ejercicio de eficiencia de la planta docente.

Dentro de este marco contextual, se analizan las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al componente de recurso humano docente, las cuales pueden observarse en la tabla 18 y la figura 2. En esta, es evidente que en cuanto a las necesidades de planta de personal docente generadas por la implementación del programa JU, uno de los códigos más recurrentes en los directivos, fue el de optar por suplir dichas necesidades a través de horas extras laboradas por docentes de la misma institución o de otras, hasta la llegada de los líderes de apoyo en algunas de ellas. Los directivos docentes reconocen que las extensas jornadas laborales fueron desgastantes para quienes colaboraron en ese momento.

“inicialmente empezamos con horas extras para los docentes, desgastante, bastante duro, sí, yo reconozco que los docentes que colaboraron en su momento fueron docentes comprometidos” DD-3

“en un inicio, pues se le extendió a los profesores, les pagaban a algunos horas extras para suplir las necesidades educativas, luego el gobierno municipal nos asignó una serie de profesores o docentes que se vincularon a la institución bajo la figura de docentes líderes de apoyo” DD-9

En consecuencia, las relaciones entre los directivos docentes y docentes se vieron afectadas, principalmente porque la organización de los horarios fue compleja y desgastante. Aunque los directivos docentes argumentan que este fue el producto de un diálogo concertado con los docentes, donde se tuvieron en cuenta las condiciones de salud, las horas de permanencia reglamentadas en el decreto 1850 de 2002, los estudios de profesionalización y las particularidades personales y familiares.

“Eso fue bastante tensionante, fue bastante fuerte. Hubo hasta tutelas por allí, derechos de petición, en fin. Es que todos estos cambios que ocurren en educación y en todos los organismos que existen, esos cambios que son muy bruscos... porque allá en el colegio por ejemplo fue toda, todos los niveles desde preescolar hasta grado once” DD-6

“hacíamos una, digamos que una negociación con él. Mañana tú, por ejemplo, entras a tal hora y sales a tal hora para compensarte tal día que estuviste todo el día en el colegio. Entonces hicimos como una negociación y una concertación en los horarios con los profesores” DD-8

Por el contrario, los docentes consideran que el horario de la jornada laboral fue impuesto y arbitrario, negando cualquier posibilidad de concertación, desconociendo las necesidades individuales de cada uno de ellos, e incluso originando problemas de salud.

“la estrategia que utilizó la institución no fue bien definida ni tuvo en cuenta algunos de los docentes para implementar la jornada. Yo digo que lo hicieron en forma arbitraria los directivos y no creo que a ningún docente le hayan preguntado si tenía alguna opción o alguna necesidad para el horario” GFD-1

“La verdad sí, en ese sentido se volvió algo bastante complicado. En lo personal, sufrí afectaciones a mi salud. Muy organizada en mis horarios de comida y de repente algunos días a almorzar a la una o irme de largo porque el tiempo no alcanza, porque es que ya no es una hora de almuerzo, sino que se reduce la hora de almuerzo para que se pueda proceder rápidamente a las clases que siguen” GFD-3

Asimismo, algunos docentes manifestaron que hubo preferencias en la organización de los horarios por parte de los directivos docentes, quienes privilegiaron a algunos docentes por varias razones como: tener otro empleo, mayor afinidad o pertenecer al decreto 2277. Todas estas situaciones afectaron las relaciones institucionales y la salud. Estos afirman:

“es imposible complacer a todos o que todo el mundo quede completamente conforme. Eso es imposible matemáticamente y estadísticamente. Cualquiera puede hacer el ejercicio y no le sale. Entonces de lo que se trata por supuesto, es minimizar lo más que se pueda y en eso sí pues, comparto lo que dijo un profesor anteriormente y es que los privilegios sean los menos posibles, porque esos privilegios afectan, todavía empeoran la situación” GFD-2

De otro lado, tanto los estudiantes como los padres de familia manifiestan que la cantidad de alumnos por salón, además de no ser equitativa para todos los grados, genera estrés para los docentes y estudiantes, influyendo negativamente en el ambiente escolar. Lo anterior, sumado a la falta de condiciones de infraestructura y el clima de la región.

“El desgaste vendría siendo de ambas partes, tanto del profesor para controlar los estudiantes, como de todos los estudiantes al tener tantas personas al lado hablando, incluso no hablando, porque ya en la jornada de la tarde hace un fogaje tremendo, con ventiladores que no cubren la capacidad para cuarenta estudiantes” GFE-1

“sería maravilloso que redujeran la capacidad de los salones de clase o la cantidad de estudiantes en cada salón de clase, porque así el profesor de pronto no está tan abrumado con tanto estudiante. Porque eso también uno tiene que ser consciente, que los docentes también se estresan. Entonces no es fácil para el docente manejar cincuenta alumnos en un salón, o cuarenta y pico, que generalmente son. Entonces, el hecho de a veces bajarle hasta con simple cinco alumnos, que los dejen con treinta y cinco, con treinta y ocho alumnos, ya es un alivio para un para un docente.”PF-1

A su vez, la mayoría de los padres de familia expresó que la planta del personal administrativo (celadores, aseadoras y secretarias) no es suficiente para atender a la comunidad educativa. Estos afirman que:

“Con respecto a las aseadoras sí, pues tengo entendido que hay una aseadora para todo el colegio y le queda súper pesado hacer tantas labores en un solo día en un colegio tan grande” PF-2

“En la cuestión de los celadores, me parece que de pronto hace falta un poquito más. Porque ellos están como que bastante saturados, porque cuando no existía la jornada única, pues ellos solo estaban hasta mediodía y no tenían que lidiar con alumnos más tarde, y padres de familias. Pero ahora con la jornada única, ellos tienen que ampliar más su horario y por eso tiene que estar pendiente a, por ejemplo, bicicletas después del mediodía, antes no lo hacían” PF-4

“Y si hablamos de secretaria, solamente cuando yo he ido, eso ahí siempre colapsa, siempre hay ese pocotón de personal y ellos no dan abasto. Creo que también tienen como que ampliar un poco más esta parte” PF-5

De esta manera, queda reflejado que son pocos los padres de familia que consideran suficiente el personal administrativo, puesto que, tal como lo reflejan en su discurso, el número de celadores, aseadoras y secretarias no es el requerido para atender las necesidades de la institución educativa. Además, para que estos puedan cumplir con dichas necesidades, han tenido que ampliar sus jornadas laborales o recargarse de actividades.

Tabla 24

Relación entre códigos y actores en el análisis del componente de recurso humano docente.

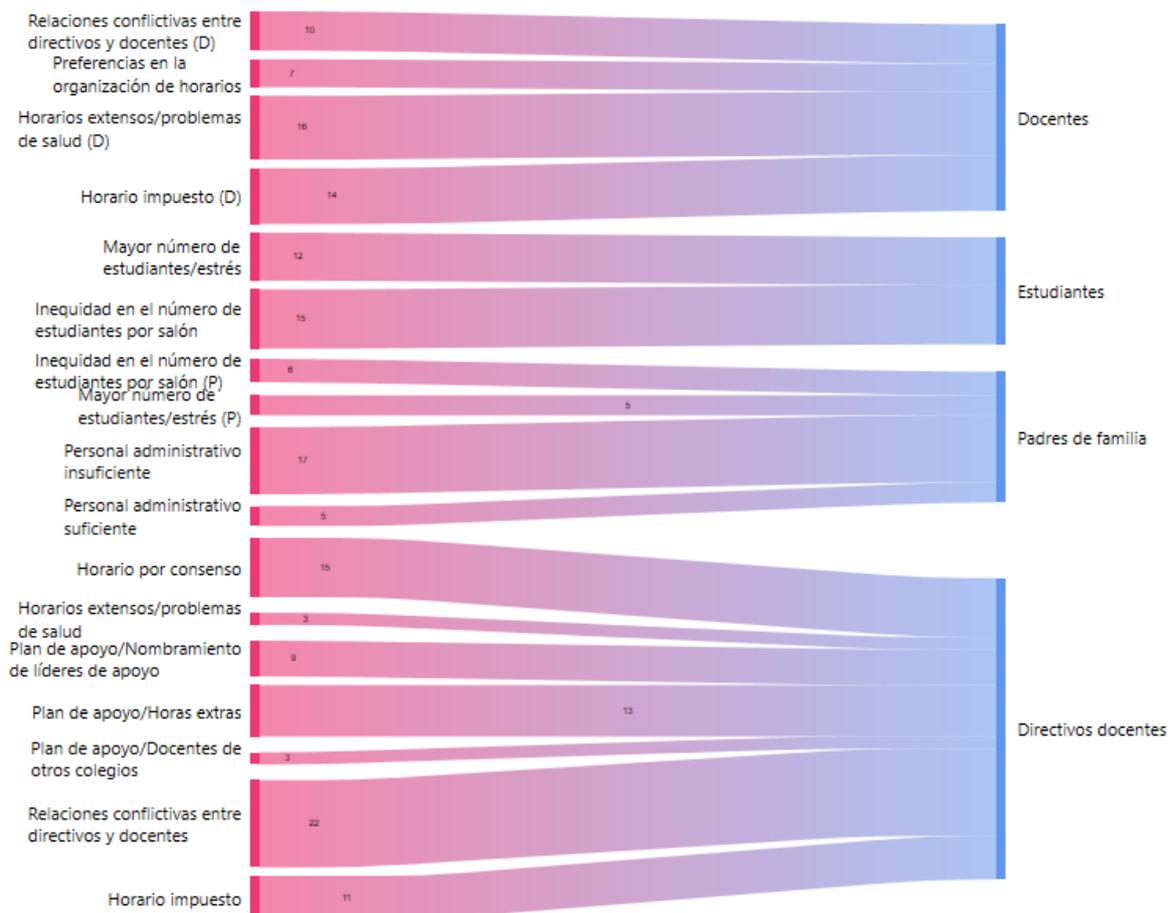
Códigos/actores	Directivos docentes Gr=434	Docentes Gr=335	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
• Horario impuesto Gr=11 Gr=14	11	14	0	0	25

• Horario por consenso Gr=15	15	0	0	0	15
• Horarios extensos/problemas de salud Gr=16 Gr=3	3	16	0	0	19
• Inequidad en el número de estudiantes por salón Gr=15 Gr=6	0	0	15	6	21
• Mayor número de estudiantes/estrés Gr=12 Gr=5	0	0	12	5	17
• Personal administrativo insuficiente Gr=17	0	0	0	17	17
• Personal administrativo suficiente Gr=5	0	0	0	5	5
• Plan de apoyo/ horas extras Gr=13	13	0	0	0	13
• Plan de apoyo/ docentes de otros colegios Gr=3	3	0	0	0	3
• Plan de apoyo/ nombramiento de líderes de apoyo Gr=9	9	0	0	0	9
• Preferencias en la organización de horarios Gr=7	0	7	0	0	7
• Relaciones conflictivas entre directivos y docentes Gr=22 Gr=10	22	10	0	0	32
Totales	76	47	27	33	183

Fuente: Autores.

Finalmente, tal como se evidencia en la figura 2, las percepciones de la comunidad educativa acerca del componente de recurso humano docente del Programa JU son muy diversas, ya que dependen del rol de cada uno de los actores. Sin embargo, se observa la marcada recurrencia en las relaciones conflictivas entre directivos docentes y docentes, que guarda relación con la discrepancia en la organización de los horarios. Además, se reconoce la inconformidad de los estudiantes por el estrés que genera el número elevado de alumnos por salón y el sentir de los padres de familia frente al personal administrativo insuficiente para el funcionamiento de la institución.

Figura 2
Códigos y actores del componente de recurso humano docente



4.1.2.1.1.3 Componente de infraestructura

Para este análisis se hace necesario recordar que las acciones contempladas en el decreto 1753 de 2015 en lo que respecta a este componente son: la reorganización de la atención educativa de los estudiantes a una jornada diurna, utilizando la infraestructura

ya existente o/y en caso de ser necesario, la presentación de planes de mejoramiento, mantenimiento o ampliación de las construcciones del plantel educativo atendiendo a las necesidades de la implementación del programa JU.

En relación a lo anteriormente expuesto, las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al componente de infraestructura pueden observarse en la tabla 19 y la figura 3. En ella, se aprecia que los dos códigos más recurrentes de los directivos docentes son, la preocupación por el número de aulas disponibles para el desarrollo de las clases y la construcción de un restaurante escolar con los requisitos mínimos para atender a la población estudiantil, a partir de la implementación del programa JU. Los directivos afirman que eran conscientes de que en sus instituciones, a pesar de cumplir con algunos de los requisitos del programa, carecían de aulas suficientes y un restaurante escolar apto para la atención de la totalidad de la población estudiantil.

“Las aulas, las aulas. Indudablemente las aulas y el comedor escolar. Las dos van de la mano. Son indispensables. Sin el comedor no puede haber jornada única y sin aulas tampoco, es muy difícil, o sea, que se necesitan las dos.”DD-10

Esta preocupación de los directivos docentes, guarda una relación positiva frente a la percepción de los docentes, estudiantes y padres de familia, pues para ellos el cambio más notorio fue precisamente la construcción de aulas y restaurante escolar, mostrando gran aceptación y satisfacción por los cambios generados en la planta física de sus instituciones.

“yo sí rescataría algunos elementos en los que se benefició el colegio que tiene que ver con aquello de los espacios físicos. Parece mentira, pero los espacios físicos también ayudan a que el entorno del estudiante sea un poco más agradable. A algunos salones se les hizo modificaciones, se construyeron algunos espacios como el restaurante, un pabellón de salones nuevos muy amplios, muy amplios.” GFD-3

“la institución digamos que ha priorizado la remodelación de las aulas y del comedor como ente primordial, de digamos, que mejorar la calidad de uno recibir la clase y la alimentación” GFE-1

“Sí ha cambiado en cuestión de infraestructura. Sí, el aspecto de la alimentación, sí, porque en el colegio han implementado lo que fue cocina, todo lo que tiene que ver con el restaurante. Igualmente, también la implementación de salones, también ya han ampliado más los salones, Y sí, sí, sí se ha visto el cambio en ese sentido de que se ha incrementado más salones. Entonces ya está como más firme lo que es la jornada única.”PF-1

Sin embargo, se encontró dentro de los códigos menos recurrentes, la inconformidad por parte de algunos docentes que manifestaron hace falta unidades sanitarias y mantenimiento a la infraestructura antigua. Afirman que las aulas y otros espacios como la biblioteca, el laboratorio, sala de informática, entre otros, son espacios muy cerrados que carecen de ventilación, con puertas que no ofrecen suficiente seguridad para guardar implementos o inclusive, que no pueden ser utilizados para el fin que fueron contruidos debido a su deficiente infraestructura.

“las aulas no estaban en acondicionadas, nosotros, e incluso todavía en este momento nosotros no tenemos aula especializada en el colegio, solamente tenemos, bueno la biblioteca no es un aula, la tenemos ahora que, que tomar para otras cosas menos para lo que realmente se necesita, o sea la biblioteca en este momento está desplazada, pero el auditorio fue aula en ese momento, que tampoco debía tener esa función” GFD-2

Asimismo, algunos estudiantes y padres de familia opinan que hacen falta otro tipo de escenarios dentro de la institución, especialmente espacios recreativos y deportivos pues sienten que al aumentar el tiempo de permanencia en la institución, deben tener un espacio lo suficientemente amplio para todos los estudiantes en donde puedan realizar otro tipo de actividades distintas a las académicas.

“en los espacios de recreación y deporte siento que son como que muy poquitos, porque figúrese somos varios salones de grados sexto hasta grado undécimo, cierto, y una sola cancha, todos no podemos gozar y entonces se forma esa aglomeración en la cancha y la mayoría no puede jugar,” GFE-1

Tabla 25

Relación entre códigos y actores en el análisis del componente de infraestructura.

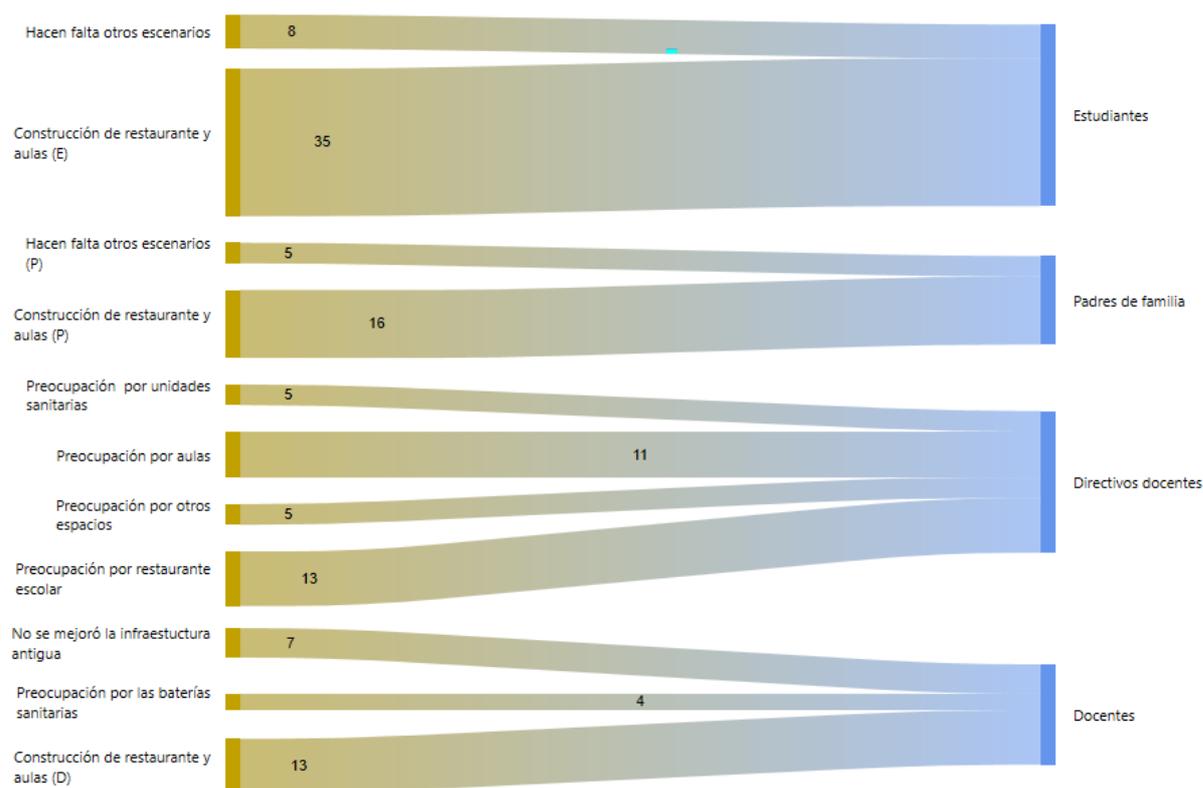
Códigos/actores	Directivos docentes Gr=434	Docentes Gr=335	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
• Construcción de restaurante y aulas Gr=13 Gr=35 Gr=17	0	13	35	17	65
• Hacen falta otros escenarios Gr=8 Gr=5	0	0	8	5	13

• No se mejoró la infraestructura antigua Gr=7	0	7	0	0	7
• Preocupación por unidades sanitarias Gr=5 Gr=4	5	4	0	0	9
• Preocupación por aulas Gr=11	11	0	0	0	11
• Preocupación por otros espacios Gr=5	5	0	0	0	5
• Preocupación por restaurante escolar Gr=13	13	0	0	0	13
Totales	34	24	43	22	123

Fuente: Autores.

Finalmente, tal como se evidencia en la figura 3, el Programa JU tuvo una incidencia positiva en el componente de infraestructura para los cuatro actores entrevistados, quienes vieron en la implementación de este, una oportunidad para fortalecer la infraestructura de las IE, especialmente en la construcción de aulas y restaurante escolar. No obstante, para algunos estudiantes, docentes y padres de familia aún falta por mejorar la infraestructura antigua y ampliar los espacios de recreación, pues consideran que no son suficientes para la población estudiantil a la que atienden las instituciones.

Figura 3
Códigos y actores del componente de infraestructura



4.1.2.1.1.4 Componente de alimentación escolar

Para este análisis se hace necesario recordar que las acciones contempladas en el decreto 1753 de 2015 en lo que respecta a este componente son: implementar y garantizar física y económicamente la ejecución del PAE, priorizando los establecimientos en JU. Esto, atendiendo a los requerimientos mínimos por el programa como las condiciones de infraestructura e higiénico sanitarias para el almacenamiento, preparación y distribución de los alimentos.

Dicho lo anterior, las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al componente de alimentación escolar pueden observarse en la tabla 20 y la figura 4. En ella, se aprecia dentro de los códigos más recurrentes que, para los cuatro actores entrevistados la infraestructura con la que inició el Programa JU fue inadecuada, pues presentaba falencias en lo que respecta al almacenamiento, preparación y distribución de alimentos. Asimismo, afirman que esta carencia fue resuelta con la construcción del restaurante escolar y dotación de elementos necesarios para el funcionamiento del PAE.

Sin embargo, esta situación se dio solo en una o algunas de sus sedes, pues reconocen que en otras aún no tienen este espacio con las condiciones mínimas requeridas.

“las condiciones del local no tenían ni iluminación, no tenía digamos que las condiciones. El material en que estaba era una edificación vieja, el sistema eléctrico no era adecuado. Ahí se arreglaron unas que otras cosas, pero eso no era lo mínimo requerido, las condiciones de las paredes no tenían las condiciones mínimas, no había un enchape de nada” DD-2

“la mayor parte del tiempo de implementación de Jornada Única en el colegio ha sido un problema, solo se viene a solventar un poco ahora con la construcción de la cocina y del comedor nuevo. Pero el tema de almacenamiento, la misma preparación por el espacio, por las condiciones sanitarias no era la mejor y mucho menos la distribución porque no existía el comedor. Se ha peleado con la construcción, ahora sí se ha mejorado porque hay un espacio mucho más adecuado, aunque sigue siendo insuficiente por la cantidad de estudiantes que hay” GFD-2

“Cuando implementaron la jornada única no había restaurante en el colegio, porque seamos sinceros no lo había. A los niños les tocaba, dicho por la niña ahorita mismo, comer en el piso, al lado del baño. Yo creo que cuando iniciaron a hacer las comidas, la cocina la tenían al lado de los baños de los niños y o sea, fueron trasladando la cocina de un lugar a otro. De hecho, una vez no sé qué pasó, la niña se me intoxicó con una comida, me tocó dejarla en la casa tres días porque estuvo bastante malita. Yo no puse queja porque, o sea, ¿qué puedo decir?, ¿qué puede hacer una sola?, una golondrina como dice el dicho, no hace verano.” PF-3

En concordancia con lo anterior, los directivos docentes y estudiantes argumentan que las condiciones higiénico sanitarias no eran adecuadas. Los estudiantes no tenían un espacio delimitado para realizar la ingesta de los alimentos y debían hacerlo en los salones, patio salón y otros espacios que no eran los adecuados, en donde habitaban algunos animales tales como iguanas, palomas, entre otros. A esto, agregan que, al no tener un espacio idóneo, el desecho de los residuos no era apropiado.

“teníamos algunos animales allí en la institución, el tema de las palomas que también afectaban y es un tema digamos que de asepsia y de higiene para ingerir los alimentos, entonces en ese tema hubo dificultad, bastante dificultad” DD-2

“en un principio fue traumático, mientras se adaptaba un espacio, se hacían los lavamanos, se introducía tubería para el agua, para eliminar el agua, para sacar las aguas servidas por fuera de la institución, porque hubo un momento en que el agua servida quedaba allí mismo y eso se estaba generando unos charcos horribles, de barro, de fango, de todo” DD-3

Además, los directivos docentes y estudiantes agregan que, al no tener un espacio adecuado para recibir y comer el alimento, la distribución fue para ellos lo más preocupante al inicio del Programa JU. Afirman que cuando comenzó el programa ellos

debían hacer largas filas en donde no había orden y además, era notorio el desaseo. Situación que, según algunos docentes, afectó la jornada académica, pues al tener largas filas no tenían la intensidad horaria completa de sus clases.

“la entrega de los alimentos era de la siguiente forma, o sea, llegaban las señoras, cocinaban en un cuartito pequeño, cierto, y luego tenían que cargar todo eso, y llevarlo hacia el poli, o sea, tras que cocinaban todo eso tenían que cargar, entonces se jodían mucho la espalda. Entonces, luego de que la llevaban al poli, ahí los estudiantes debían hacer una fila larga, y entonces, eso era malo porque las palomas cagaban muchas veces, cierto, más que todo por eso, porque las palomas cagaban a uno. Bueno, ya luego, como no había un lugar así donde comer, los estudiantes podían ir a cualquier sitio, que es lo malo de esa forma, y algunos estudiantes dejaban los platos lejos de donde comían, y las señoras de la cocina les tocaba ir a buscarlos. Otro problema son las iguanas que de pronto una estaba comiendo y llegaba una iguana donde uno estaba comiendo y era peligroso. Y el otro problema, era que no era higiénico, en una posición fatal, puede dañarte el intestino, pero esa era la forma de antes. Bueno, pero como ha mejorado ya eso no se ve, ya eso no se presenta.” GFE-1

“los estudiantes inicialmente comían en las aulas de clase, ya después no eran en las aulas de clases, sino que ya logramos con unas mesas que llegaron sillas. Ya entonces empezaron a comer, a tomar los alimentos de manera digna.”DD-3

En lo que respecta a la preparación, un gran porcentaje de padres de familia entrevistados y los estudiantes coinciden en que el menú que ofrece el PAE es apropiado pues es balanceado y de buen sabor.

“La preparación de alimentos pues, aunque no he estado presente cuando la niña ha comido, ella sí me ha dicho que le gusta la comida que preparan allá, que la hacen muy bien, nunca ha presentado malestares de que la comida le caiga mal, nada.”PF-6

“La preparación de los alimentos ha sido buena, no es una comida como que impacte, pero sí nos ayuda con las jornadas extensas, entonces está bien desde antes y después.” GFE-3

Por otra parte, otro gran porcentaje de los padres de familia piensa que el menú no es apropiado porque sus acudidos han manifestado que en ocasiones le hace falta tiempo de cocción a los alimentos. Además, consideran que hace falta personal dentro de la cocina para mejorar la logística dentro de ella y de esa manera los alimentos queden mejor preparados.

“En cuanto a la preparación de los alimentos, si me pregunta en particular, como la pregunta es directa, hay comidas que no están bien manipuladas, porque a veces mi niña me decía: Ese pollo no queda bien hecho. No es que no lo hagan como uno lo hace, no. Pero yo digo que debería de haber como más personal para preparar esos alimentos, como personal más preparado.”PF-5

Los directivos docentes afirman que, al iniciar el programa, el PAE no tuvo acogida inmediata pues los estudiantes no tenían buenos hábitos alimenticios y la infraestructura no tenía las condiciones adecuadas. En este sentido, al no comer los estudiantes, algunos padres de familia llevaban alimentos hechos en casa al colegio.

“Los padres de familia, pues, yo creo que están muy satisfechos actualmente, porque al principio, sí se quejaban por todo: mira que en estas condiciones no se podía. Y nosotros lo sabíamos” DD-5

“muchos padres de familia sí veían esta situación, pero al mismo tiempo ellos querían hablar con el profesor y eso prácticamente nunca se dio. Algunos padres optaban de que, le llevaban el almuerzo a los niños, y acompañaban a los niños en la hora del almuerzo” DD-7

Sin embargo, esta situación no fue una constante pues argumentan que al pasar el tiempo los estudiantes fueron adecuándose a los alimentos ofrecidos y en consecuencia, los padres de familia se sintieron más satisfechos con el PAE, pues el alimento ofrecido dentro de la institución representa para ellos una ayuda económica y de tiempo.

“los padres de familia contentos, decían: profe, mire al fin yo no tengo que llegar del trabajo a hacer almuerzo corriendo, porque los niños ya tienen dónde comer, ya yo no puedo, yo no llego al mediodía, sino que me quedo, yo como algo por allá, ya me estoy economizando” DD-3

Asimismo, dentro de los códigos menos recurrentes encontramos que, el mensaje para algunos directivos docentes y docentes fue inicialmente insuficiente. Cuentan que, para poder solventar la falta de utensilios, debían hacer turnos por grupos pequeños y luego, las señoras encargadas del lavado de platos, vasos y cucharas, debían hacerlo rápidamente, lo que ocasionaba que no quedaran en buen estado de higiene. En otras instituciones, optaron por pedirle a los estudiantes que llevaran sus propios platos, vasos o cucharas para poder alcanzar a distribuir los alimentos a toda la población estudiantil.

“que el niño tenga que llevar el plato, la cuchara, o tengamos que esperar un grupo para que coma y laven platos y pueda salir otro porque es que no alcanza, realmente todavía no se está dignificando nada en relación a los almuerzos” GFD-3

Otros de los códigos con menor recurrencia son la veeduría del PAE y la tardanza de este programa para llegar a las instituciones cada año. Algunos docentes manifestaron la importancia de tener un comité veedor del PAE, ya que afirman que por esa razón el

programa funciona muy bien en sus instituciones. Además, expusieron su preocupación respecto al inicio del programa cada año, pues sienten que llega muy tarde a las instituciones, teniendo en cuenta que el año escolar inicia en enero o febrero y el PAE llega en marzo.

“yo pienso que muy funcional el comité del PAE porque estábamos pendientes y nosotros nos paseábamos por la cocina, íbamos, mirábamos y también teníamos la autonomía de decirle: deben sacar esa parte que se ve dañada, o huelela, la carne huele así toda manía, nosotros teníamos todo eso, nos dio autonomía el comité a nosotros para entrar y hablar,” GFD-2

“si esto ya es un programa y está preparado, en el siguiente año, mínimo diría yo que en febrero o a mediados de febrero debería comenzar la implementación del programa en cada colegio. Nosotros estábamos en marzo ya y todavía no había llegado el plan de alimentación escolar a los niños” GFD-2

Tabla 26

Relación entre códigos y actores en el análisis del componente de alimentación escolar

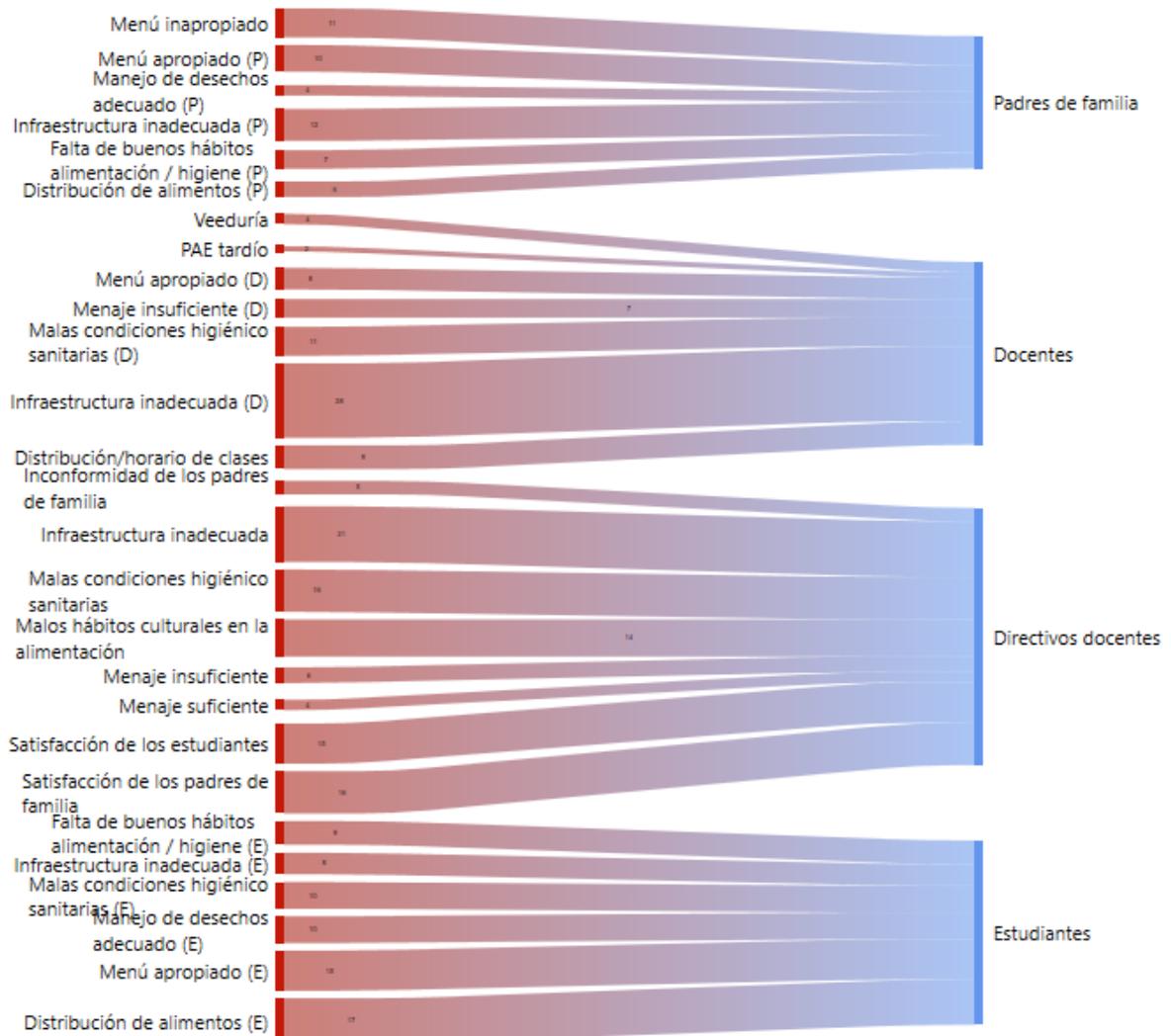
Códigos/actores	Directivos docentes Gr=434	Docentes Gr=335; GS=3	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
• Distribución de alimentos Gr=17 Gr=6	0	0	17	6	23
• Distribución/horario de clases Gr=9	0	9	0	0	9
• Falta de buenos hábitos alimentación / higiene Gr=9 Gr=7	0	0	9	7	16
• Inconformidad de los padres de familia Gr=5	5	0	0	0	5
• Infraestructura inadecuada Gr=21 Gr=28 Gr=8 Gr=12	21	28	8	12	69
• Malas condiciones higiénico sanitarias Gr=16	16	11	10	0	37

Gr=11 Gr=10					
• Malos hábitos culturales en la alimentación Gr=14	14	0	0	0	14
• Manejo de desechos adecuado Gr=10 Gr=4	0	0	10	4	14
• Menaje insuficiente Gr=6 Gr=7	6	7	0	0	13
• Menaje suficiente Gr=4	4	0	0	0	4
• Menú apropiado Gr=8 Gr=15 Gr=10	0	8	15	10	33
• Menú inapropiado Gr=11	0	0	0	11	11
• PAE tardío Gr=2	0	2	0	0	2
• Satisfacción de los estudiantes Gr=15	15	0	0	0	15
• Satisfacción de los padres de familia Gr=16	16	0	0	0	16
• Veeduría Gr=4	0	4	0	0	4
Totales	97	69	69	50	285

Fuente: Autores.

Para concluir, tal como se evidencia en la figura 4, el Programa JU tuvo una incidencia positiva en el componente de alimentación escolar para los cuatro actores entrevistados. Porque, aunque el inicio del programa se dio sin las condiciones mínimas requeridas por la comunidad, vieron en la implementación de este una oportunidad para mejorar el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos del PAE a través de la construcción del restaurante escolar, además del beneficio nutricional para los estudiantes que finalmente repercute en la situación económica de las familias.

Figura 4
Códigos y actores del componente de alimentación escolar



4.1.2.1.1.2 Categoría: Resultados del Programa JU

Para analizar las percepciones de la comunidad educativa frente los resultados del programa JU, se analizaron las voces de directivos docentes, docentes, estudiantes y padres de familia frente a los indicadores de calidad: ISCE, pruebas Saber y factores de riesgo y vulnerabilidad.

4.1.2.1.1.2.1 Indicador ISCE

Para este análisis se hace necesario recordar que según el decreto 1753 de 2015, el ISCE es un instrumento de medición de la calidad educativa de las instituciones

educativas y las entidades territoriales certificadas. Asimismo, este índice es medido a través de cuatro componentes que son: progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar.

Las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al indicador ISCE pueden observarse en la tabla 21 y la figura 5. En ellas, se encuentran tres de los cuatro componentes de este indicador: desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Cabe aclarar, que para los componentes de desempeño y progreso (componente faltante) se realizaron preguntas unificadas, pues tratándose ambos de los aprendizajes de las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas reflejados en la Pruebas Saber, los entrevistados se confundieron, no tenían clara la diferencia entre ambos, por lo que se nombró a uno de los dos componentes.

El desempeño equivale al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y mide el resultado o estado del aprendizaje en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana de un establecimiento educativo en la última aplicación de los exámenes de Estado; mientras que el progreso también equivale al cuarenta por ciento (40%) del ISCE, pero este mide el mejoramiento de los aprendizajes de Matemáticas y Lengua Castellana de un establecimiento educativo frente a los resultados obtenidos por este en los exámenes de estado en el año inmediatamente anterior, es decir, compara los últimos dos años.

En el componente de Desempeño/Progreso, los directivos docentes, docentes, padres de familia y la mitad de los estudiantes entrevistados coinciden en que el programa sí incide en el mejoramiento de los aprendizajes de las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas, pues mayor tiempo en el aula permite más retroalimentación por parte de los docentes a los estudiantes y mejor planeación curricular.

“el tiempo y la intensidad horaria, en lengua castellana y en matemáticas las horas se aumentaron a dos horas más semanales, eso implica mayor tiempo de dedicación del docente a su estudiante y, por consiguiente, debe haber mayor comprensión por parte del alumno a la temática desarrollada, y eso, naturalmente, va a reflejarse en cada una de las evaluaciones y pruebas que se le hace al alumno” DD-4

“el área de Humanidades siempre lo ha hecho y proponemos siempre estrategias de aula que nos ayuden a minimizar la falta, porque ahí salen las limitaciones que los estudiantes tienen. Entonces como nosotros realimentamos el programa en este año con relación a lo que no hicimos el año pasado y hemos hecho algunas prácticas pedagógicas que propendan siempre a mirar que sea, que la eficiencia, que el desempeño, que el progreso suba, que en el desempeño se vean que hay por lo menos un progreso” GFD-2

“Sí, ha mejorado mucho porque ya hay más tiempo donde los profesores nos pueden explicar más a fondo sobre el tema que estamos dando y también nos da, nos brindan acompañamiento para el que no entienda o le da dificultad aprender de lo que se está dando.” GFE-2

“Yo considero que sí porque tiene, como te digo, el hecho de que las horas de clase sean más, ellos tienen más posibilidad de compartir con el profesor, de pedirle más explicaciones, de que el profesor se explaye un poco más en el tema, lo amplíe más, les dedique más tiempo a hacer varios ejercicios” PF-3

También se puede apreciar en la Tabla X5 que la otra mitad de los estudiantes, en cuanto a este componente piensa que, el mejoramiento de los aprendizajes en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas no se debe a la incidencia del Programa JU, sino que obedece a otras causas como la metodología y disposición del docente, el ambiente de aprendizaje y el compromiso del estudiante con sus labores escolares.

“si el docente va de una manera pedagógica, este digamos, que más recreativa, más lúdica, con mucha más emoción, logra captar la atención del estudiante y el estudiante puede que mejore su conocimiento, la Jornada Única para mí, para mi opinión, no influye ni directamente ni secundariamente en este tipo de aprendizaje” GFE-1

“depende del interés que tenga el estudiante más bien, de la actitud.” GFE-3

En lo que respecta al componente de eficiencia, equivale al diez por ciento (10%) del total del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria; y al veinte por ciento (20%) en la educación media. Este componente mide la tasa de aprobación estudiantil del establecimiento educativo y se calcula con base en el porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos al siguiente grado o si obtienen su título académico, en el caso de aquellos matriculados en grado 11.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este componente se aprecian dentro de los códigos más recurrentes que para los docentes, estudiantes y padres de familia la tasa de aprobación de sus instituciones no se vio influenciada por el Programa JU. Ellos argumentan que son otros los factores que inciden, tales como: la motivación y compromiso de cada estudiante, la exigencia académica de la institución y el acompañamiento en casa por parte de los acudientes.

“no es la ampliación de la jornada escolar, sino de uno mismo. De nosotros mismos depende que ganemos el año, de la disposición que le coloquemos al estudio, el propósito que tengamos en el año escolar” GFE-1

“en primaria me parece que, que los papás, ¿por qué reprueban tanto los niños el año? porque falta mucho acompañamiento, los papás muy poco le ayudan a los niños” GFD-1

“pienso que no ha influido y veo que en las estadísticas no le ha ido muy bien al colegio desde que inició la jornada única. Pero pienso que no tiene nada que ver en eso, como digo la jornada única no tiene que ver en el desarrollo de los...de la dedicación que tenga cada estudiante, porque aparte de la jornada única el estudiante tiene que esmerarse por estudiar cuando le toca hacer los exámenes y en cada periodo.” PF-4

En contraposición, los directivos docentes argumentan que la implementación del Programa JU ha significado mayor control por parte de los docentes sobre los procesos de cada estudiante, reforzando aprendizajes y de esta manera bajar el índice de reprobación escolar.

“los niños que van mal, que tienen que hacer nivelación, se tiende a quedarse unos días con esos niños que van bien bajo, bien bajo, que le falta mucho acompañamiento en casa, que necesita mucho más refuerzo. Entonces, se envía a los niños que salieron bien dos, tres días, incluso, hasta toda la semana, y nos quedamos exactamente con esos niños que están trabajando y eso da muy buenos resultados” DD-7

Por último, el componente de ambiente escolar equivale al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria, y se calcula de acuerdo con el puntaje promedio que obtengan los establecimientos educativos en las Encuestas de Factores Asociados que hacen parte de las pruebas Saber 5° y 9°. Estas encuestas reflejan la percepción de los estudiantes acerca de dos temas: ambiente en el aula y seguimiento del aprendizaje.

En lo que concierne al ambiente en el aula, los directivos docentes, estudiantes y padres de familia convergen en que el Programa JU ha incidido positivamente en este indicador. Sostienen que mayor tiempo de permanencia en las instituciones le ha permitido a los estudiantes conocerse mejor y además, mejorar las relaciones entre ellos y con los docentes.

“se mantiene un ambiente escolar bastante equilibrado. Ya no son las peleas constantes en todo momento. Los niños pelean dentro de lo normal “que porque me cogió esto, por aquello”, y está siempre la corrección del docente” DD-7

“Creo que cuando comienzas a pasar como más tiempo en tu institución, aunque no quieras, tus compañeros terminan convirtiéndose como en tu familia ¿me entiendes? Y a pesar de que no tengas una buena relación con todos, pues intentas llevártela bien” GFE-3

“Sí ha mejorado porque han tenido más tiempo para conocerse, para convivir más, para compartir más, para que haya más unión, más compañerismo. Los profesores aprenden a conocer un poco más a sus alumnos. Sí, ha influido para bien, muchísimo.” PF-6

Los docentes opinan lo contrario a lo expresado por los demás actores entrevistados. Argumentan que el ambiente en el aula desmejoró porque, aunque hubo cambios en la infraestructura que permitieron ampliar los espacios, el hacinamiento en los salones de clase continuó y la mayor permanencia resultó en más riñas, sobre todo a la hora del almuerzo en los restaurantes escolares y después de este, porque se suma la temperatura tan alta dentro de los salones de clase. Además, los docentes opinan que el Programa JU ha significado para ellos un desgaste emocional y físico que repercute en sus clases, pues al extender el horario ellos tuvieron que realizar actividades personales dentro de la institución o incluso dejar de hacerlas por cumplir a cabalidad con sus obligaciones laborales.

“se debieron tener en cuenta las condiciones físicas en donde se iba a aglutinar o se iba a reunir un determinado número de estudiantes con una permanencia en tiempo muy larga, entonces eso hace en un momento determinado de que se desajuste en algunos momentos las relaciones interpersonales de los niños” GFD-2

“la jornada única ha generado estrés, creo que todos en algún momento hemos sentido el estrés de salir de un salón de clase, almorzar a veces corriendo, comiendo uno casi que fuera del salón de clase en donde va a tener la siguiente hora y vive uno como con, con esa angustia de terminar la clase, de tener ese espacio para poder uno comer y relajarse y distraerse de lo que estuvo realizando” GFD-3

En lo que concierne al segundo tema de la encuesta de Factores Asociados, seguimiento al aprendizaje, todos los actores entrevistados están de acuerdo en que el Programa JU ha permitido realizar este proceso con mayor detenimiento que antes. Expresan que la extensión de la jornada escolar ha permitido dedicar mayor tiempo al proceso de aprendizaje de los estudiantes, resolver sus dudas, y planificar las clases teniendo en cuenta el tiempo destinado al seguimiento a cada estudiante, sobre todo a quienes tienen desempeños bajos.

“Pues ha habido mayor espacio de pronto para el seguimiento y el acompañamiento de estos índices de bajo desempeño y se ha permitido de pronto que tengamos más control. Que los tiempos se destinen también a mejorar esos índices de bajos desempeños, es decir, al disponer de mayores herramientas, mayores tiempos.” DD-10

“Sí, ha mejorado mucho porque ya hay más tiempo donde los profesores nos pueden explicar más a fondo sobre el tema que estamos dando y también nos da, nos brindan acompañamiento para el que no entienda o le da dificultad aprender de lo que se está dando” GFE-2

Al finalizar las preguntas de cada uno de los componentes del ISCE, los directivos docentes hicieron un consenso general acerca de si el Programa JU incide o no en este indicador. Las opiniones al respecto estuvieron divididas. La mitad de ellos argumentan que el Programa JU sí ha incidido en el ICSE, sobre todo en los componentes de desempeño y progreso, pues aluden que con la reestructuración del currículo, del horario escolar, de los planes de área y de clases que deben ser inherentes al programa, han podido mejorar los procesos de enseñanza -aprendizaje dentro de las aulas y de esta manera progresar en los resultados de las Pruebas Saber en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

“se fortalecieron los procesos de planeación curricular, se fortalecieron los procesos de preparación de clase, el poder llevarlo, o sea ese macro currículo está totalmente articulado con ese meso currículo y lo hacemos efectivos en el micro currículo, es decir, allí tú ves una integración total dentro de los procesos y en la clase, de hecho, se convierte en algo que ya está, se sabe de dónde viene, y eso se hace evidente en los resultados que hemos venido obteniendo, en todo lo que es, los Índices Sintéticos de la Calidad, en los buenos resultados de Pruebas Saber, y en las valoraciones, en las evaluaciones internas y externas” DD-3

Por su parte, la otra mitad de los directivos docentes piensa que el Programa JU ha tenido muy poca o nula injerencia en el ISCE. Manifiestan que el avance en los componentes de desempeño y progreso se ha debido más a factores externos como la preparación de los estudiantes para las Pruebas Saber por instituciones externas y el Programa Todos a Aprender (PTA), que solo se implementa en la básica primaria. Otros exponen que el programa JU no ha tenido influencia pues, antes de que este indicador existiera para la evaluación de las instituciones educativas, ya ellas habían trabajado en la reestructuración del currículo y de otros procesos inmersos en el ICSE para mejorar como institución educativa.

“la progresión en el papel, sí se da, se da y se da en la mayoría de las instituciones, pero ¿a costa de qué? sería la pregunta. Entonces hay una serie de manejos que si se dan en el ambiente escolar, se dan en el desempeño. Para nadie es un secreto que la mayoría de las instituciones escolares de nuestra región, de nuestro municipio, contratan gente que prepare a los muchachos desde grado 10 a 11 para la presentación de esas pruebas, ¿cierto? Entonces todos esos factores externos, todos esos factores que son manejables,

influyen en el índice sintético de calidad y sí hay progreso, sí hay, pero la forma, la pregunta básica aquí sería, ¿Cómo se logra llegar a este progreso en términos reales? Que es la parte que yo pienso que es triste y que de verdad el Ministerio ha incentivado a que estas cosas pasen” DD-7

Otros exponen que en sus instituciones no se ha realizado una reestructuración sistemática ni a conciencia de lo que implica la implementación del programa, pues los procesos de seguimiento por la misma institución o por entes del sistema educativo como el MEN, no se han dado. Expresan que están vinculados al Programa JU, pero solo porque cumplen con la extensión en el tiempo de permanencia dentro de la institución, más no por la modificación de los procesos que debe suponer la implementación de este.

“hablar del Índice Sintético de Calidad, avanzamos mucho en la permanencia, porque los estudiantes estaban en la escuela y esa cosa. Pero así de avanzar, avanzar notoriamente, no. O sea, yo creo que también hay factores académicos, otros factores externos, que de pronto no se lograron cien por ciento. Como te digo, apenas nos enfatizamos en el cumplimiento de la jornada, en enfatizar unas cuantas, en profundizar o añadir muchos más temas, y perdimos la visión de Jornada Única por completo” DD-5

Tabla 27

Relación entre códigos y actores en el análisis del indicador ISCE

Códigos/actores	Directivos docentes Gr=434	Docentes Gr=335	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
• Inciden otros factores en Eficiencia Gr=7 Gr=17 Gr=8	0	7	17	8	32
• JU sí incide en Eficiencia Gr=7 Gr=2 Gr=11 Gr=4	7	2	11	4	24
• Inciden otros factores en desempeño Gr=13 Gr=4	0	0	13	4	17
• JU sí incide en desempeño Gr=10	10	6	13	9	38

Gr=6 Gr=13 Gr=9					
• JU no incide en desempeño Gr=4 Gr=2	4	2	0	0	6
• JU incide positivamente en AE Gr=10 Gr=29 Gr=16	10	3	29	16	58
• JU incide negativamente en AE Gr=11 Gr=10	0	11	10	0	21
• JU no influye en ISCE Gr=9 Gr=7	9	7	0	0	16
• JU sí influye en ISCE Gr=9	9	0	0	0	9
Totales	49	38	93	41	221

Fuente: Autores.

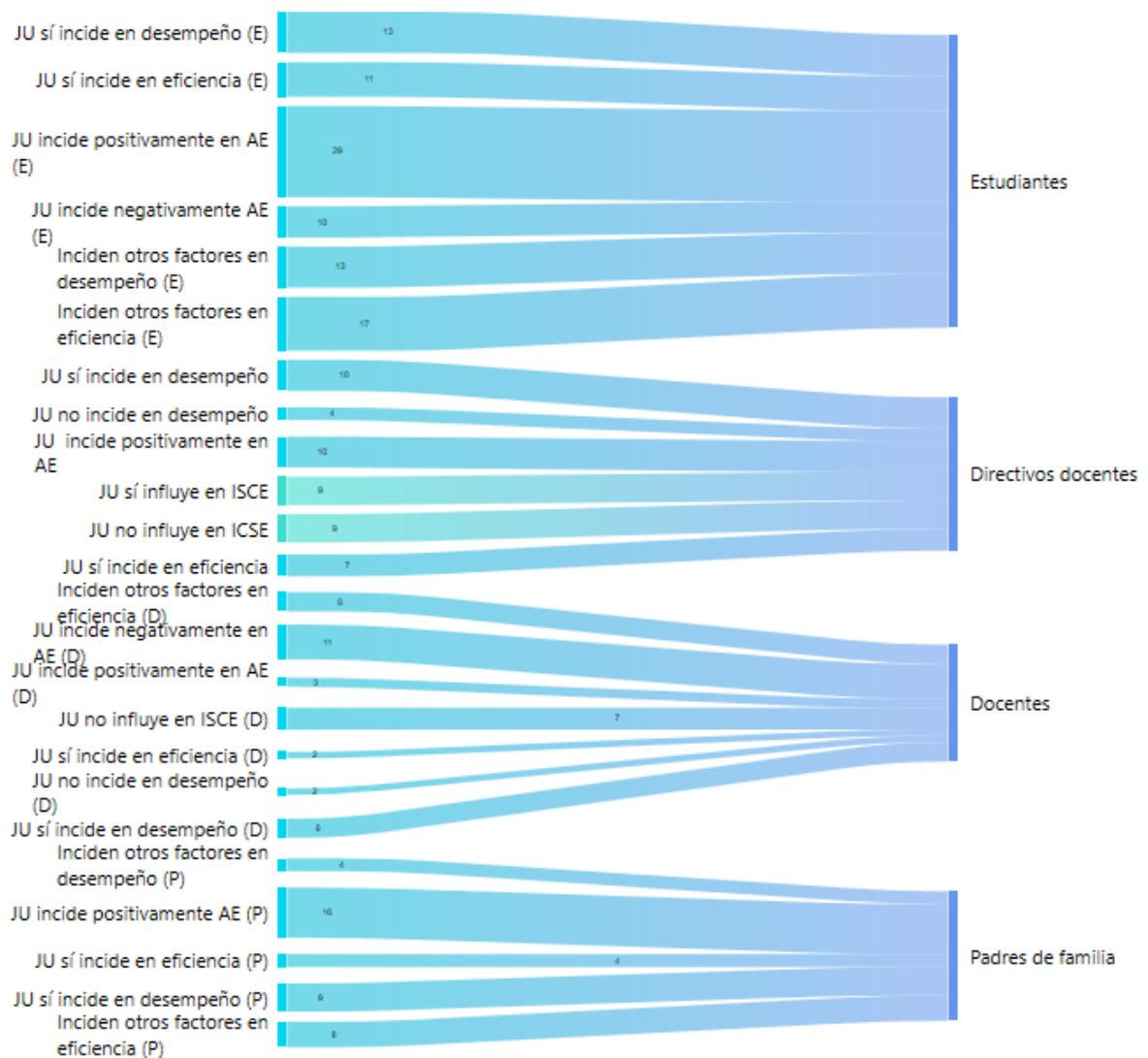
Finalmente, tal como se evidencia en la figura 5, respecto a este indicador existen variadas opiniones en cada uno de sus componentes, por lo que no se pudo determinar una incidencia positiva o negativa en general sino específica, por componente. El desempeño y el progreso fueron los únicos componentes en los que los actores tuvieron una opinión más homogénea, pues sienten una mejoría notoria en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.

En lo que respecta al componente de eficiencia, el programa JU no ha tenido influencia positiva o negativa pues estudiantes, docentes y padres de familia opinan que este componente depende de otros factores distintos a la implementación del programa.

El componente donde hubo mayor cantidad de opiniones por parte de todos los actores fue en el de ambiente escolar. En este, directivos docentes, estudiantes y padres de familia argumentaron una influencia positiva del Programa JU debido a la mejoría de las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Sin embargo, los docentes

no estuvieron de acuerdo, pues sienten que las relaciones entre estudiantes se deterioraron debido a la extendida permanencia en una infraestructura que no es la adecuada o suficiente para el proceso educativo y demás espacios que requiere la implementación de la Jornada Única.

Figura 5
Códigos y actores del indicador ISCE



4.1.2.1.1.2 Indicador Pruebas Saber

Para el análisis de este indicador es necesario recordar que, según el decreto 869 de 2010 (compilado en el decreto 1075 de 2015), las Pruebas Saber son instrumentos estandarizados de evaluación externa que realiza el ICFES y que se aplica en los grados

tercero, quinto, noveno y undécimo. A la fecha, las Pruebas Saber de 3° evalúan las competencias de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, la de los grados 5° y 9° evalúan Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas. Por su parte, la prueba Saber 11° evalúa Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

Dentro de este contexto, las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al indicador Pruebas Saber pueden observarse en la tabla 22 y la figura 6, donde se aprecia dentro de los códigos más recurrentes que, para los directivos docentes y padres de familia el Programa JU sí incide en los resultados de las Pruebas Saber. Argumentan que los beneficios que trajo consigo la implementación del programa como son el mejoramiento de la infraestructura y la reestructuración del currículo de las instituciones (planes de área, de clase, horario ampliado, entre otras) influyeron en los buenos resultados obtenidos en sus instituciones. A su vez, reconocen que otros factores también han contribuido a la mejora de estos, tales como: capacitación a docentes, calidad y compromiso de los docentes, Programa PTA, proyectos transversales y otros agentes externos a la institución educativa.

“considero que la Jornada Única tiene su aporte allí, aunque no es el único ni es el más importante, digamos que el aporte del equipo docente, el aporte del mejoramiento en los ajustes en el currículo, eh, tiene su aporte en la mejora de esos resultados. También en el trabajo de aula que se viene haciendo tiene su aporte y lógicamente los nuevos espacios, la mayor intensidad en horas, todo eso contribuye en la mejora de esos resultados” DD-2

“El colegio viene manejando un promedio de pruebas ICFES desde el dos mil once en promedio alto. Creo que el año pasado estuvieron mejor porque como tenían horario hasta las 6 de la tarde. En grado once se están preparando mucho mejor los estudiantes con la nueva implementación de la Jornada, porque ya los niños practican más, los preparan mejor, ya. O sea, le ha servido mucho la jornada única, ese es mi punto de vista.” PF-2

Por el contrario, los docentes opinan que el Programa JU no ha tenido influencia en los resultados de las Pruebas Saber, o sí la ha tenido, pero de forma negativa. Aseguran que en algunas instituciones el mejoramiento del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de jornadas extendidas se ha venido realizando desde años anteriores, cuando no se había implementado el programa. En algunas, los resultados no han mejorado a partir de la implementación de este. Y en otras, inclusive, han desmejorado a partir de la implementación.

“el año pasado fue el año en que los estudiantes estuvieron más tiempo en la institución, yo creo. Porque a pesar de que teníamos una jornada única un poquito cortada, ya no teníamos las ocho horas que teníamos en un principio, sino que teníamos siete docentes de todas las asignaturas. Los docentes 1278 estábamos con ellos prácticamente todas las tardes en la institución y mira que el puntaje bajó en comparación con los años anteriores” GFD-2

De este modo, para los docentes y estudiantes estos resultados dependen de otros factores dentro de los que mencionan estados emocionales, compromiso, dedicación y calidad de los estudiantes, de los docentes y directivos docentes, estrategias institucionales diferentes al programa JU y metodología de los docentes.

“la jornada única no ha hecho ni ha causado en realidad, desde mi punto de vista y respetando la opinión de mi compañero y amigo, el profesor XXXX , no ha traído nada para estos resultados. Esto ha sido del esfuerzo de los docentes, esto ha sido de la iniciativa y de la exigencia de las directivas y de los mismos estudiantes el querer salir bien en las pruebas porque tienen la necesidad de ganar las para poder ingresar a la universidad” GFD-3

“la Jornada Única ni el tiempo en el colegio influyen los resultados de Pruebas Saber, más bien, pienso que lo que sí influye es cómo los estudiantes invierten en ese tiempo, ahí es donde está la diferencia, no es el tiempo, sino la calidad de cómo los estudiantes se preparan para las pruebas durante ese tiempo” GFE-1

Además, para los estudiantes y docentes el tiempo adicional de permanencia que ha significado la implementación del Programa JU ha generado más desgaste físico y mental. Los estudiantes expresan que no tienen suficiente tiempo de descanso para compartir en familia, con sus amigos o para distraerse con sus pasatiempos favoritos. Se sienten saturados y agotados física y mentalmente, porque además de la jornada extendida del horario normal escolar, deben asistir en jornadas contrarias o días no escolares como los sábados para la preparación de las pruebas. Cabe resaltar que, anteriormente en algunas instituciones también asistían en jornadas contrarias, pero con un horario escolar diurno no extendido, lo que les permitía un tiempo de descanso.

“no es tan bueno. Nos hicieron saturar demasiado y eso sí ha influenciado. También en los resultados de dos mil dieciocho más o menos. Mi hermano se graduó y había estudiantes demasiado buenos, rendían demasiado en los simulacros, en sus clases normales, y sin embargo, en los resultados ya de las ICFES como tal, no les fue muy bien, y era eso, ellos comentaban con nosotros que era ese cansancio que pues ya llevaban, se sentían demasiado presionados” GFE-1

En lo que respecta a los docentes, sienten que esta presión que genera la medición de las instituciones educativas a través de las Pruebas Saber y el ISCE ha generado en los

estudiantes no solo el desgaste físico y mental enunciado anteriormente, sino que también agregan factores psicológicos. Expresan que la presión ejercida por todo el sistema educativo para obtener buenos resultados en las Pruebas Saber, hace que en ellos se generen inseguridades de sus capacidades académicas y que sientan bloqueo mental al momento de enfrentar la prueba. Asimismo, en la fecha de publicación de los puntajes, puedan inclusive sentirse rechazados por sus docentes y compañeros al no obtener los resultados deseados.

“todo lo que implica jornada única en la institución educativa o en cualquier institución, propender por un logro satisfactorio en las pruebas saber ¿verdad? desde Ministerio hasta rectores y nosotros los profesores nos convertimos en unos perseguidores de esos pobres niños y ¿qué sucede? que eso a ellos los transforma mentalmente, los obliga, o sea, ellos cuando se presentan a la prueba van como con ese temor de ¿y si no lo logro? ¿y cómo hago? Y entonces esa persecución entre comillas que yo llamo, yo creo que ustedes me entienden, estoy hablando de una manera metafórica, tal vez eso a los niños los trunca” GFD-2

Tabla 28

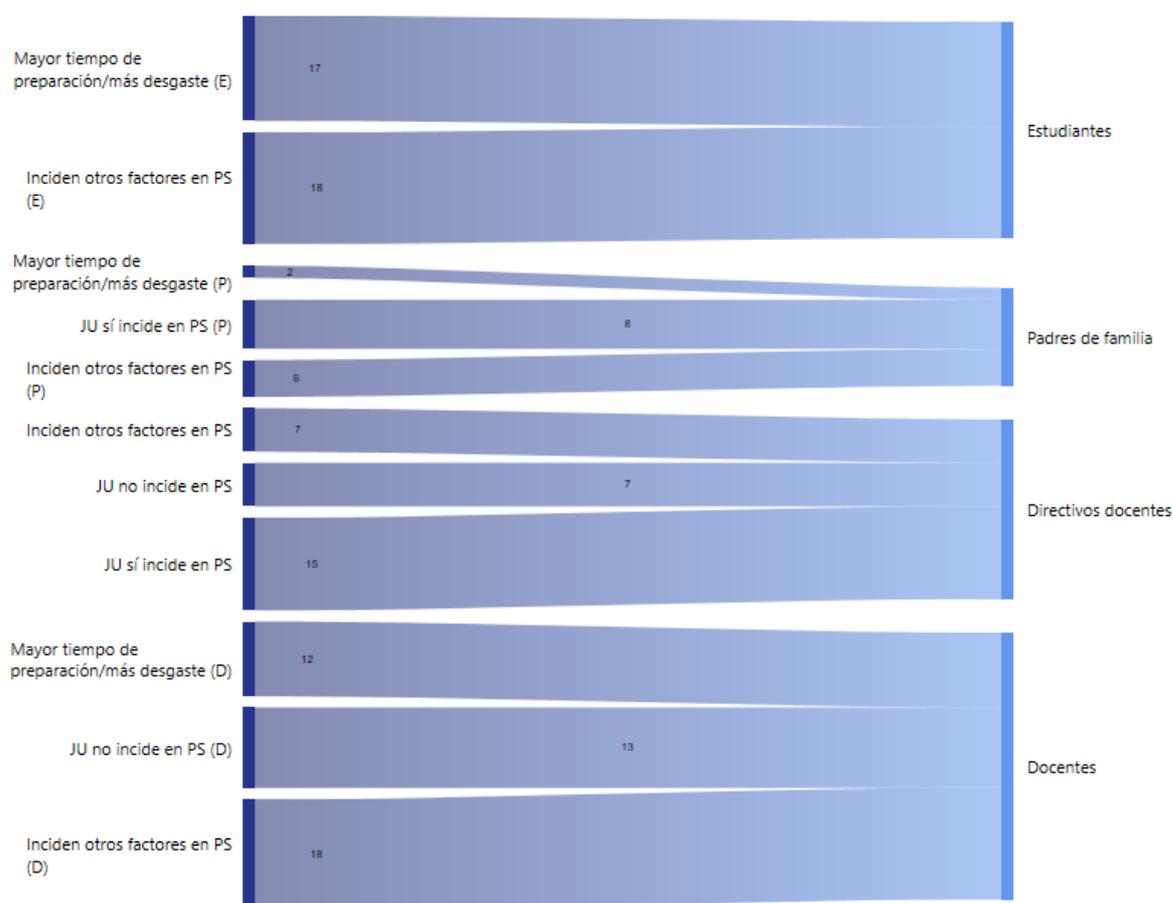
Relación entre códigos y actores en el análisis del indicador Pruebas Saber

Códigos/actores	Directivos docentes Gr=434	Docentes Gr=335	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
• Inciden otros factores en PS Gr=7 Gr=18 Gr=18 Gr=6	7	18	18	6	49
• JU sí incide en PS Gr=15 Gr=8	15	0	0	8	23
• JU no incide en PS Gr=7 Gr=13	7	13	0	0	20
• Mayor tiempo de preparación/más desgaste Gr=12 Gr=17 Gr=2	0	12	17	2	12
Totales	29	43	35	16	123

Fuente: Autores.

Finalmente, tal como se evidencia en la figura 6, el Programa JU ha tenido una influencia positiva en las Pruebas Saber solo para los directivos docentes y padres de familia, quienes ven una mejoría en los puntajes de estas gracias a la extensión del tiempo de permanencia en la escuela y demás beneficios de la implementación del programa. Por el contrario, para los docentes y estudiantes, el Programa JU ha tenido una influencia negativa debido a que ha traído para ellos agotamiento, estrés, preocupación, frustración y falta de tiempo para realizar actividades distintas a las académicas.

Figura 6
Códigos y actores del indicador Pruebas Saber



4.1.2.1.1.2.3 Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad

Para el análisis de este indicador es necesario recordar que, en el documento de la segunda convocatoria del Programa JU, anunciada el 24 de febrero, estos factores son definidos como situaciones amenazantes para los proyectos de vida de los estudiantes. El

programa considera que al estar más tiempo dentro de las instituciones tienen menos tiempo libre y están menos expuestos a este tipo de situaciones.

De acuerdo a lo anterior, las percepciones de los actores de la comunidad educativa frente al indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad pueden observarse en la tabla 23 y la figura 7. En ellas, se aprecia dentro de los códigos más recurrentes que, para los estudiantes y una cantidad importante de padres de familia y directivos docentes la implementación del Programa JU claramente ha incidido en la disminución de los casos de embarazos en adolescentes, consumo de drogas, delincuencia juvenil y deserción escolar.

Asimismo, expresan que mayor tiempo de permanencia en las instituciones ha permitido que los estudiantes se mantengan ocupados con las labores escolares y no en otras actividades que pudieran no ser adecuadas para ellos; y que las instituciones organicen proyectos, charlas y talleres en aras de la reducción de estos factores. Asimismo, afirman que este tiempo ha permitido que las relaciones interpersonales docente/estudiante y entre estudiantes mejoren, permitiendo conocerse, ayudarlos a resolver problemas personales relacionados a estos factores y sentirse identificados y apoyados por sus pares.

“encontramos que el mismo horario que ellos trabajaban era un horario bastante fuerte, y el estudiante no llegaba a su casa a las doce sino a las tres de la tarde, ya llegaba un poco más cansado de tanto hacer actividades. Tenían muy pocas horas de pronto para ocio, para esas cosas y sin duda lo teníamos mucho más amarrado a la escuela que de pronto a la sociedad.
”DD-5

“En general, la jornada única ha influido mucho en estos escenarios, hablando del embarazo, un tema que se ve mucho en los colegios. Es algo que cada estudiante debe saber, y para mí, la jornada única previene mucho este aspecto, al igual que la delincuencia, ya que la jornada mantiene ocupados los estudiantes.” GFE-3

“anteriormente, salían a las doce del día, les quedaba toda la tarde para hacer cualquier cosa y si no tenían nada que hacer pues irse para la calle. ¿Y qué era lo que hacían? En la calle trataban de hacer cosas que eran diferentes. Y ahora no, ahora con esta jornada única tienen solamente la mentalidad para estudiar y como ahí duran hasta las tres de la tarde, llegan a la casa a descansar, a dormir y a mirar lo que aprendieron durante el día y al día siguiente volver a la misma rutina.”PF-1

Los estudiantes agregan que la implementación del programa JU ha influido en la deserción escolar pues debido al incremento del horario de permanencia y la ampliación

de las horas en las áreas de Matemáticas, Lengua castellana e Inglés, algunos estudiantes han sentido una sobrecarga y esto hace que el estudiante deserte.

“Lo que sí he visto bastante relación es en la deserción escolar, por la jornada única. Entonces el estudiante se siente atareado por la exigencia, el estudiante debe adaptarse, debe manejar su tiempo, de manera que no se sienta tan atareado. En esos casos el estudiante cierra su mente, entonces se siente atareado y la única forma que ve para salir de eso es salirse del colegio” GFE-3

Sin embargo, para la mayoría de directivos docentes, docentes y padres de familia son otros factores los que influyen en este indicador. En cuanto al embarazo en adolescentes, consumo de drogas y delincuencia juvenil expresan que lo que ha influido positiva o negativamente son varios aspectos tales como: el contexto cultural, socio-económico y emocional de los hogares, además de las estrategias institucionales (seguimiento a través de psico-orientación, escuela de padres, proyectos transversales de educación sexual, convenios con otras entidades como la Policía, Casa de justicia, Bienestar familiar).

“En el caso particular de la institución donde yo estoy, yo te podría decir que el tema de la delincuencia juvenil, el consumo de sustancias ha disminuido ya en la Institución Educativa y ha disminuido digamos que tanto en casos, como en estudiantes digamos involucrados en ellos. Pero yo considero que ha disminuido, por, digamos por políticas y acciones institucionales que van directamente a atender esta situación” DD-2

“Yo pienso que el problema de la deserción, del embarazo de adolescentes, de la drogadicción no va en el colegio. Eso no es problema, sino de casa. Desde casa porque de pronto los padres no están pendientes de sus hijos, no le hacen acompañamiento a sus hijos, no saben en qué mundo están sus hijos. Ese es un problema del núcleo familiar.”PF-2

“los estudiantes en el colegio son una cosa y cuando están en su casa les permiten otras cosas, el apoyo de los padres en ese, si nosotros analizamos los casos que han salido en embarazo realmente ha habido mucha debilidad y muchas falencias en el acompañamiento familiar y llega un momento que por mucha jornada única y por muchos proyectos que se desarrollen, en nosotros no podemos suplir esos espacios” GFD-2

En lo que respecta a la deserción escolar, los directivos docentes, docentes y padres de familia afirman que son los traslados de ciudad, el enfoque de la institución o problemas familiares o personales de los acudientes, los causantes de que este indicador aumente o disminuya.

“la deserción escolar, allí de pronto los que se han ido es porque algunos les ha tocado de irse de traslado y algunos porque ya han perdido muchas áreas y se rinden y se van, pero no creo que haya sido la Jornada Única la que haya influido en todo esto.”PF-2

Tabla 29

Relación entre códigos y actores en el análisis del indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad

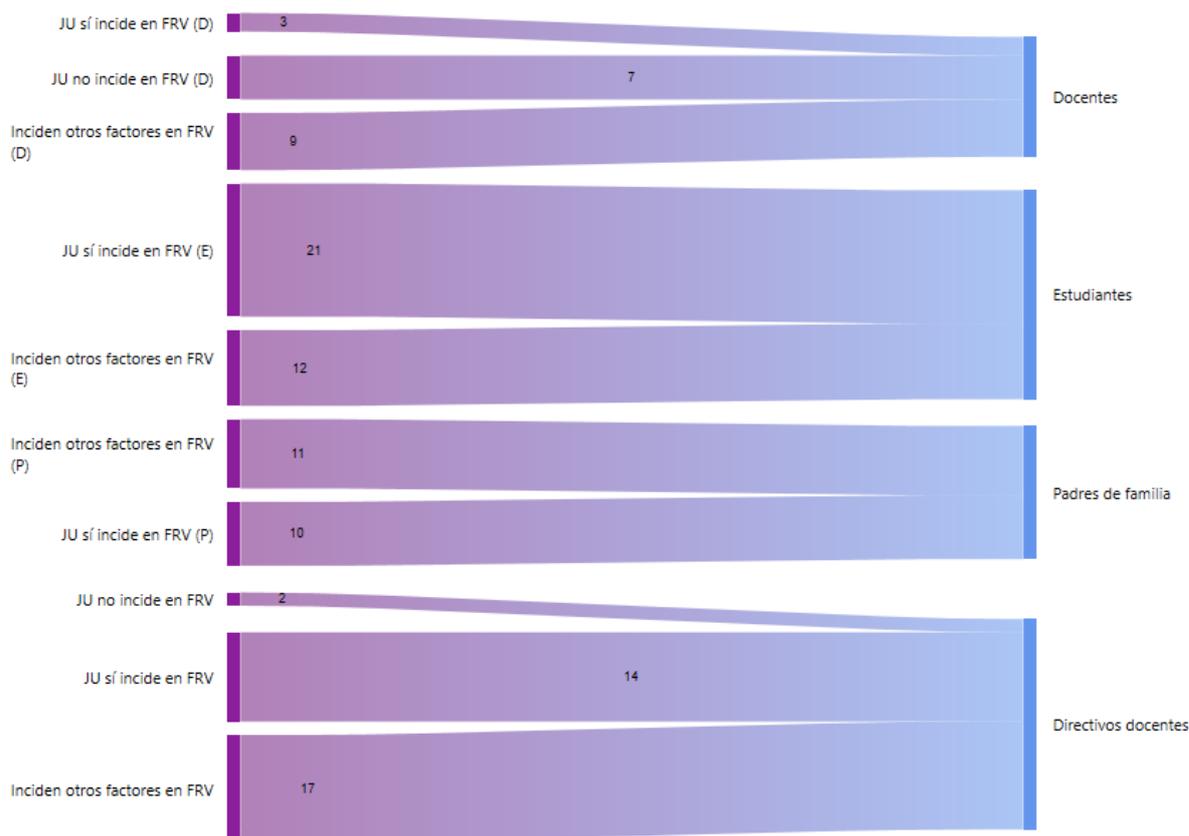
Códigos/actores	Directivos docentes Gr=434	Docentes Gr=335	Estudiantes Gr=335	Padres de familia Gr=184	Totales
<ul style="list-style-type: none"> ● Inciden otros factores en FRV Gr=17 Gr=9 Gr=12 Gr=11 	17	9	12	11	49
<ul style="list-style-type: none"> ● JU no incide en FRV (DD) Gr=2 Gr=7 	2	7	0	0	9
<ul style="list-style-type: none"> ● JU sí incide en FRV (D) Gr=14 Gr=3 Gr=21 Gr=10 	14	3	21	10	48
Totales	33	19	33	21	106

Fuente: Autores.

Finalmente, tal como se evidencia en la figura 7, las percepciones de la comunidad educativa acerca del indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad son divididas. Solo en el caso de los estudiantes hay una notoria mayoría de acuerdo en que existe una incidencia positiva del programa JU en estos factores. Es claro que, para una parte de los actores, mayor tiempo permitió la implementación de estrategias institucionales que coadyuvaron a la reducción de los indicadores de estos factores, mientras que para la otra parte, estas estrategias se han llevado a cabo indistintamente del tiempo extra o de otros beneficios inherentes al programa.

Figura 7

Códigos y actores del indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad



4.1.3 Fase 3: Evaluación de la eficacia (¿Los resultados obtenidos son efecto del programa desarrollado o de otras variables o aspectos no contemplados?)

El desarrollo de esta tercera fase buscó responder al tercer objetivo específico “evaluar los resultados de las instituciones educativas que implementan la Jornada Única en Montería, a través de un estudio descriptivo y correlacional de los indicadores de calidad definidos por el programa para establecer el nivel de avance de cada uno de ellos”.

En esta, se presentan los resultados y el análisis estadístico de los indicadores de calidad educativa propuestos por el Programa JU, por medio del programa SPSS versión 25. En este estudio se tomaron catorce instituciones educativas de la ciudad de Montería, de las cuales siete tuvieron la intervención del Programa JU y las otras siete no fueron intervenidas con dicho programa.

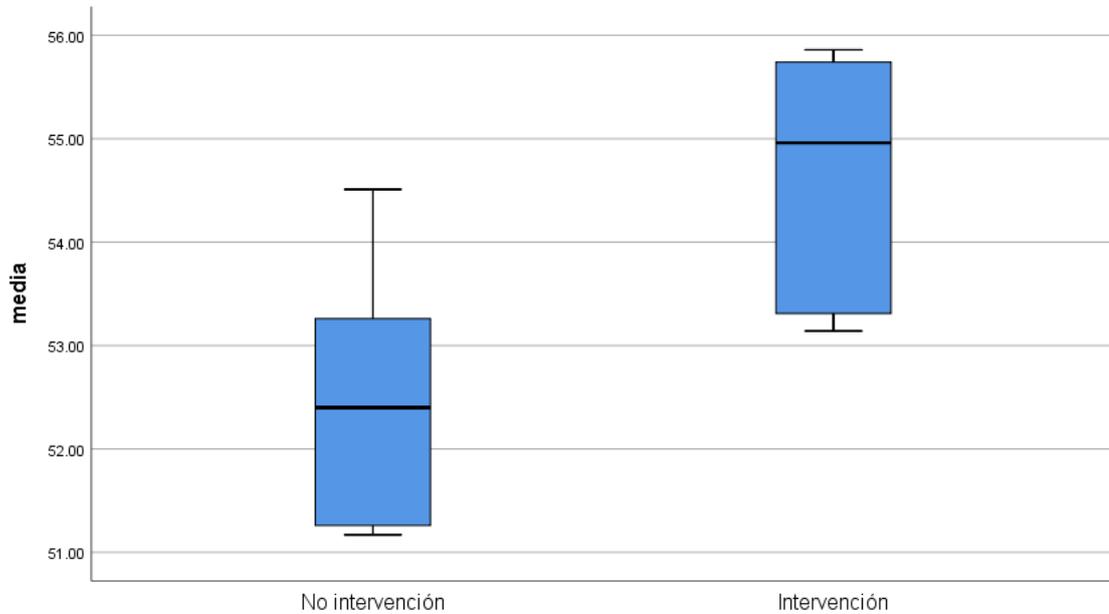
4.1.3.1 Hipótesis 1: Correlación tiempo en la escuela/competencia básicas y ciudadanas

Para la hipótesis 1, “mayor tiempo en la escuela fortalece las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes”, se hizo un estudio numérico descriptivo y correlacional de los promedios globales y discriminados en todas las asignaturas, desde el año 2015 hasta el año 2019. Por su parte Hernández & Mendoza (2018, p.109), con respecto a los estudios correlacionales sustentan que: “Este tipo de estudio tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular”. Las asignaturas tomadas en cuenta en el estudio son: Matemáticas, Lectura crítica, Sociales, Naturales, Inglés y Competencias ciudadanas. En el anexo N°9 se detallan los promedios por año e institución intervenida o no, con rango de 0 – 100.

Para verificar si hay o no diferencias significativas globales de los promedios entre las siete instituciones intervenidas por el programa JU y las siete instituciones a quien no le fue aplicado, primeramente, hay que constatar si hay o no normalidad en los datos. Para ello, se usa la prueba de Kolmogorov-Smirnov, con un nivel de confianza del 0.05 (5%), obteniéndose las significancias $P_1 = .200$ y $P_2 = .200$, es decir, que tanto P_1 como P_2 son mayores que .05, que de acuerdo con este criterio se puede asumir homogeneidad de las varianzas. Por lo tanto, usando la prueba paramétrica ANOVA, resulta un nivel de significancia P entre grupos menor que .05 ($P_{valor} = .014$), que conforme con lo establecido para esta prueba, existen diferencias significativas entre las medias de los dos grupos. Para visualizar mejor esta situación, en la figura 8 se puede observar que es muy pequeña la superposición de valores entre ambos intervalos de confianza del 95%. (Para más detalles véase tablas 31, 32, 33, 34, 35, 36 ,37 y 38).

Figura 8

Comparación de medias con intervalo de confianza del 95% entre los promedios de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2019.



Fuente: Autores.

Dado el interés de conocer cuáles son las asignaturas que individualmente aportan diferencias estadísticamente significativas y cuáles no en los promedios globales, en la tabla 24 se presentan las asignaturas con su significancia, notándose que las asignaturas que aportan las diferencias significativas son Naturales e Inglés.

Tabla 30

Significancias en las 6 asignaturas en instituciones intervenidas y no, en los años del 2015 al 2019.

	Significancia (P)
Matemáticas	.052
Lectura crítica	.228
Sociales	.083
Naturales	.015
Inglés	.030
Competencia ciudadana	.308

Fuente: Autores

En la figura 9 y 10 se muestra la evolución de los promedios generales de las instituciones intervenidas por el programa JU y aquellas a las que no les fue aplicado

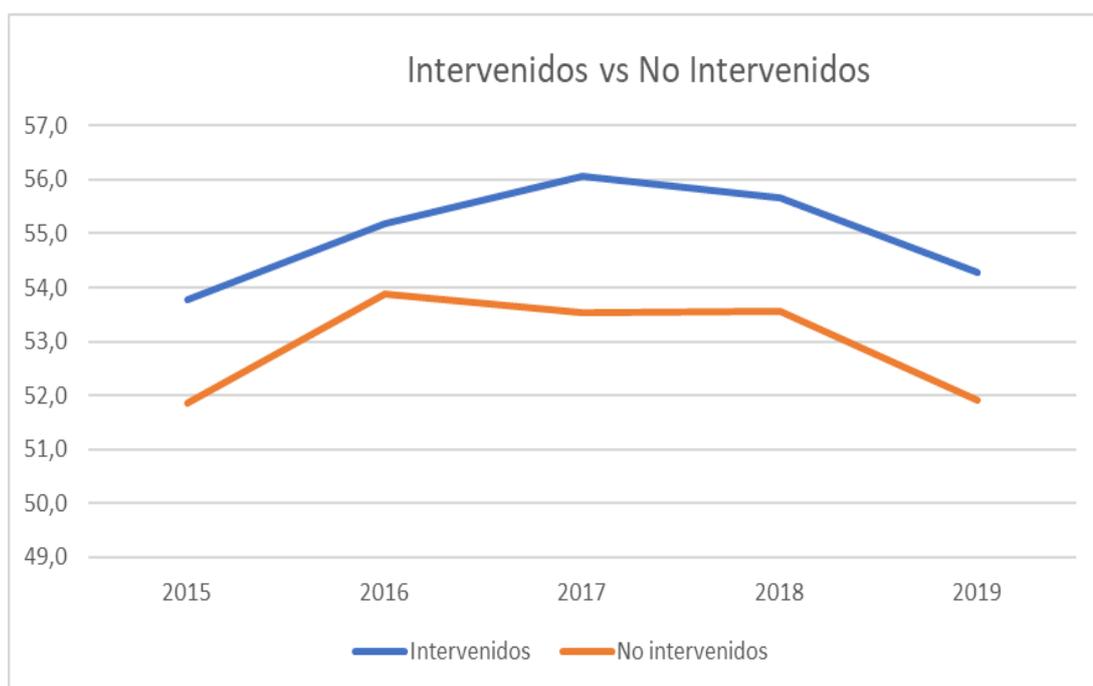
dicho programa, en los años del 2015 al 2019. Se puede observar la diferencia en las gráficas, notándose que la gráfica de los promedios del grupo de las instituciones intervenidas está por encima de las instituciones no intervenidas. Sin embargo, es notorio que en la figura 10 el grupo de instituciones no intervenidas por el programa inició en el año 2015 con una desventaja de 1,9 puntos de diferencia en el promedio global con relación al grupo de las instituciones intervenidas y finalizó con una diferencia de 2,4 puntos en el puntaje global.

Asimismo, se observa en la figura 10, que las diferencias significativas entre las medias de los dos grupos se dan debido a que en el año 2017 las instituciones intervenidas tuvieron aumento en el puntaje global, mientras que en las no intervenidas hubo una disminución de este puntaje.

Además, se resalta que el promedio más alto en las intervenidas que fue de 56.1 se alcanza en el año 2017, que contrasta con el promedio del grupo de instituciones no intervenidas que resultó 53.9, alcanzado en el 2016.

Figura 9

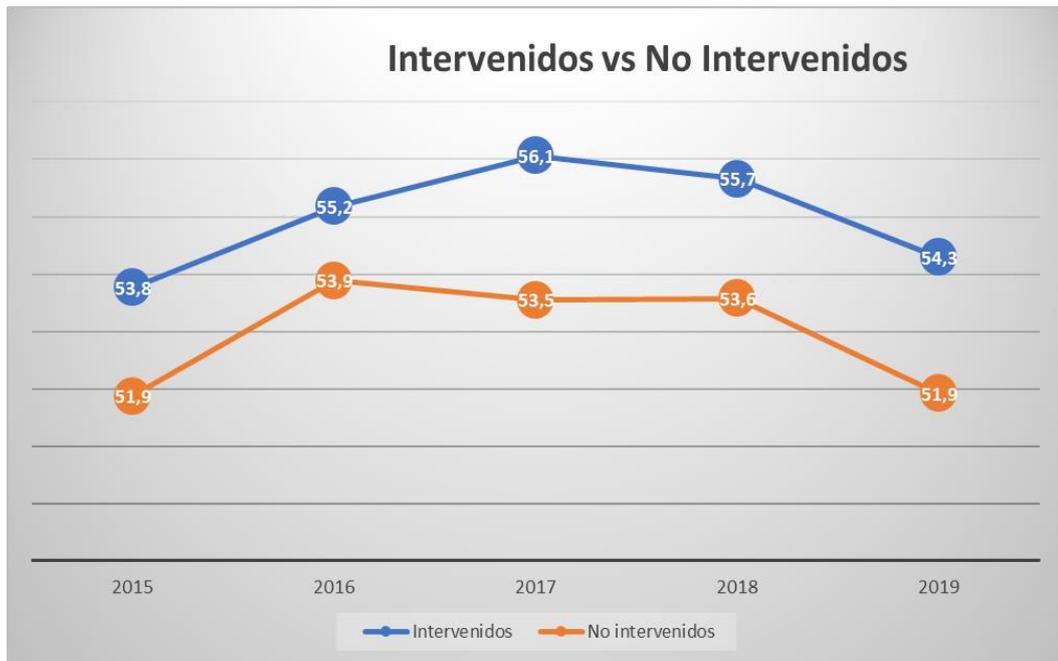
Evolución de promedios generales de las instituciones intervenidas y no intervenidas de 2015 a 2019



Fuente: Autores.

Figura 10

Evolución de promedios generales de las instituciones intervenidas y no intervenidas de 2015 a 2019 con valores específicos



Fuente: Autores.

Tabla 31

Prueba de normalidad para las medias de todas las asignaturas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019

Pruebas de normalidad para las medias de todas las asignaturas de los dos grupos desde 2015 al 2019

	intervalo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
media	1	.188	6	.200*	.922	6	.521
	2	.244	6	.200*	.855	6	.174

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 32

Prueba ANOVA de medias de todas las asignaturas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019

ANOVA de medias de todas las asignaturas de los dos grupos desde el 2015 al 2019

media	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	14.018	1	14.018	8.791	.014
Dentro de grupos	15.947	10	1.595		
Total	29.965	11			

Tabla 33*Prueba ANOVA de Matemáticas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019*

ANOVA

Matemáticas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	110.629	1	110.629	3.921	.052
Dentro de grupos	1918.571	68	28.214		
Total	2029.200	69			

Tabla 34*Prueba ANOVA de Lectura crítica del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019*

ANOVA

Lectura Crítica

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26.414	1	26.414	1.478	.228
Dentro de grupos	1215.429	68	17.874		
Total	1241.843	69			

Tabla 35*Prueba ANOVA de Ciencias Sociales del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019*

ANOVA

Ciencias Sociales

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	74.057	1	74.057	3.100	.083
Dentro de grupos	1624.229	68	23.886		
Total	1698.286	69			

Tabla 36*Prueba ANOVA de Ciencias Naturales del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019*

ANOVA

Naturales

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	118.300	1	118.300	6.174	.015
Dentro de grupos	1302.971	68	19.161		
Total	1421.271	69			

Tabla 37*Prueba ANOVA de Inglés del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019*

ANOVA

Inglés

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	118.300	1	118.300	4.890	.030
Dentro de grupos	1644.971	68	24.191		
Total	1763.271	69			

Tabla 38*Prueba ANOVA de Competencias Ciudadanas del grupo intervenido y no intervenido de 2015 a 2019*

ANOVA

Competencias Ciudadanas

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	12.617	1	12.617	1.141	.308
Dentro de grupos	121.690	11	11.063		
Total	134.308	12			

4.1.3.2 Hipótesis 2: Correlación tiempo en la escuela/ISCE

Para la hipótesis 2, “mayor tiempo en la escuela mejora los ISCE en los establecimientos educativos”, se realizó un estudio numérico descriptivo y correlacional de los promedios globales y discriminados en todos los indicadores de medición de la calidad estipulado por el programa de Jornada Única, tanto en primaria como en secundaria desde el año 2015 hasta el año 2018. Los indicadores tomados en cuenta en el estudio junto a los porcentajes de valoración de cada uno son: Desempeño (40%), Progreso (40%), Eficiencia (10%) y Ambiente Escolar (10%). En el anexo N°10 se detallan los promedios por año e institución intervenida o no, con rango de 0 – 10.

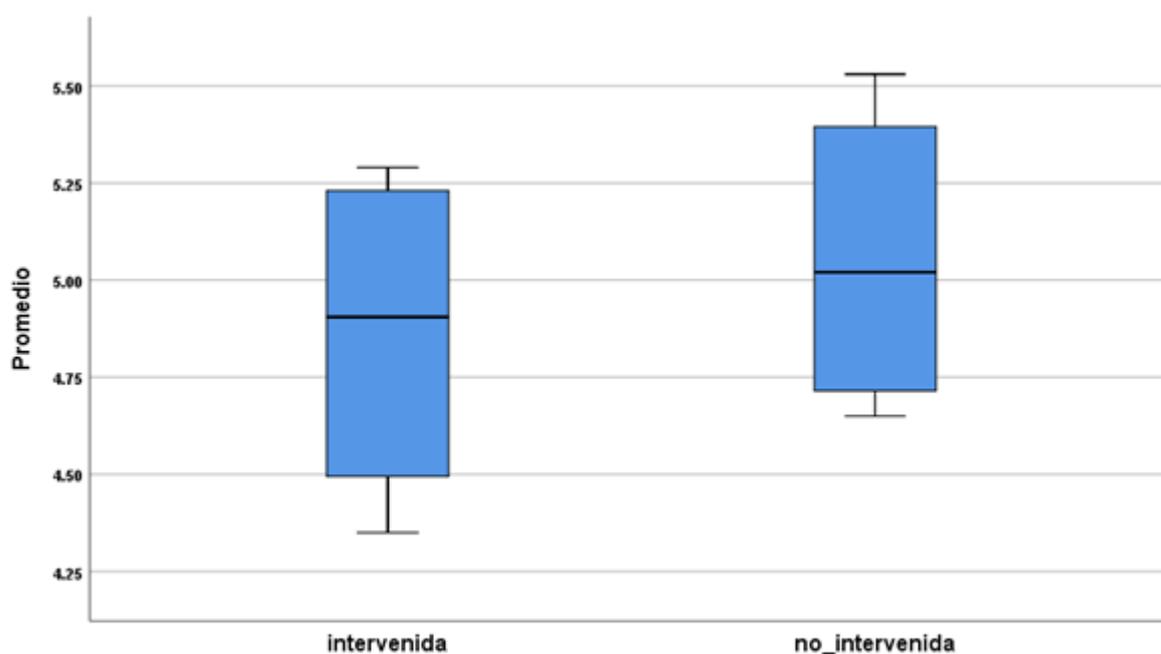
Promedio de Primaria

Para verificar si hay o no diferencias significativas globales de los promedios de los indicadores de primaria entre las siete instituciones intervenidas por el programa JU y las siete instituciones a quien no le fue aplicado, primeramente, hay que ver si hay o no

normalidad en los datos. Para ello se usa la prueba de Shapiro-Wilk, con un nivel de confianza del .05 (5%), obteniéndose las significancias $P_1 = .506$ y $P_2 = .559$, es decir, que tanto P_1 como P_2 son mayores que .05, que de acuerdo con este criterio se puede asumir homogeneidad de las varianzas. Por lo tanto, usando la prueba paramétrica ANOVA, resulta un nivel de significancia P entre grupos mayor que .05 ($P_{valor} = .548$), que conforme con lo establecido para esta prueba, no existen diferencias significativas entre las medias de los dos grupos. Para visualizar mejor esta situación, en la figura 11 se puede observar que es grande la superposición de valores entre ambos intervalos de confianza del 95%. (Para más detalles véase tablas 39 y 40)

Figura 11

Comparación de promedios de primaria con intervalo de confianza del 95% de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.

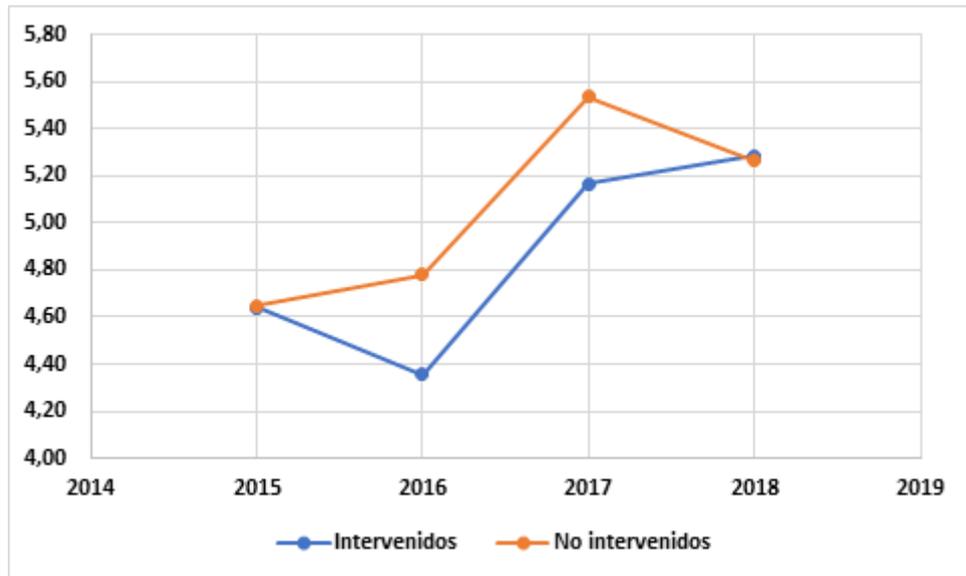


Fuente: Autores.

En la figura 12 se muestra la evolución de los promedios generales en primaria de las instituciones intervenidas por el programa JU y aquellas a las que no les fue aplicada dicho programa, en los años del 2015 al 2018. Se puede observar que el promedio más alto (5.53) lo obtuvieron las instituciones no intervenidas el año 2018.

Figura 12

Gráfica de los promedios de primaria de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.



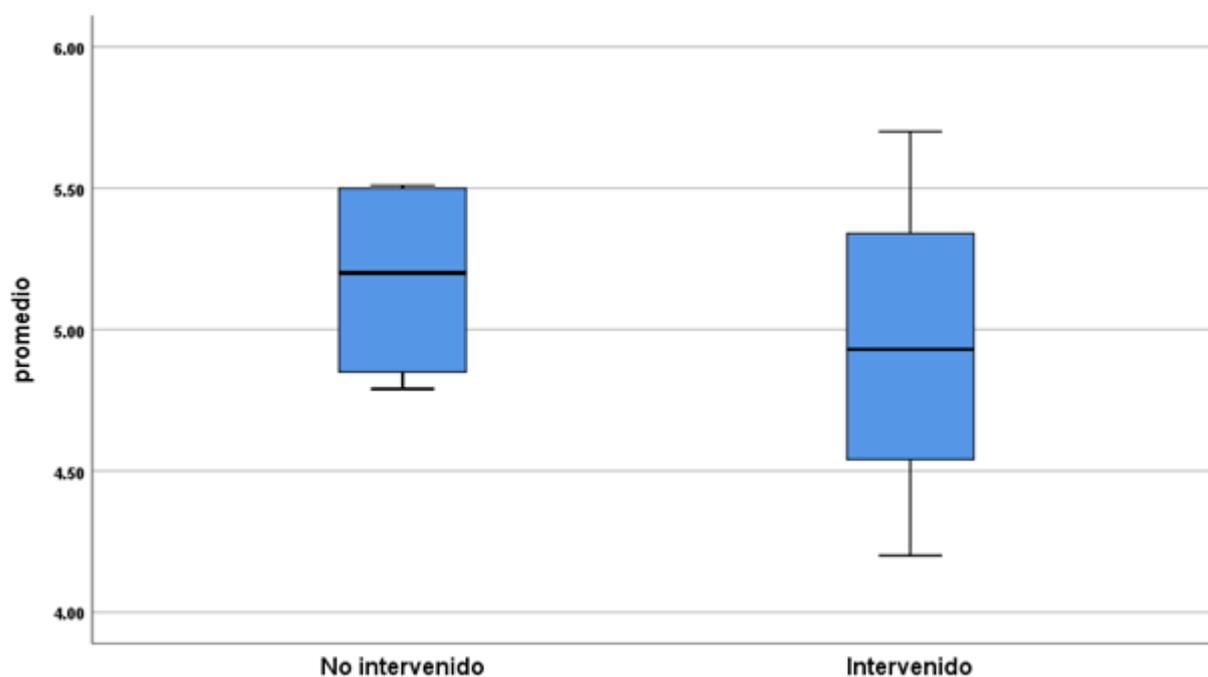
Fuente: Autores.

Promedio de Secundaria

Para verificar si hay o no diferencias significativas globales de los promedios de los indicadores de secundaria entre las siete instituciones intervenidas por el programa JU y las siete instituciones a quien no le fue aplicado, primeramente, hay que ver si hay o no normalidad en los datos. Para ello se usa la prueba de Shapiro-Wilk, con un nivel de confianza del .05 (5%), obteniéndose las significancias $P_1 = .128$ y $P_2 = .846$, es decir, que tanto P_1 como P_2 son mayores que .05, que de acuerdo con este criterio se puede asumir homogeneidad de las varianzas. Por lo tanto, usando la prueba paramétrica ANOVA, resulta un nivel de significancia P entre grupos mayor que .05 ($P_{valor} = .539$), que conforme con lo establecido para esta prueba, no existen diferencias significativas entre las medias de los dos grupos. Para visualizar mejor esta situación, en la figura 13 se puede observar la superposición de valores entre ambos intervalos de confianza del 95%. (Para más detalles véase tablas 41 y 42)

Figura 13

Comparación de promedios de secundaria con intervalo de confianza del 95% de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.

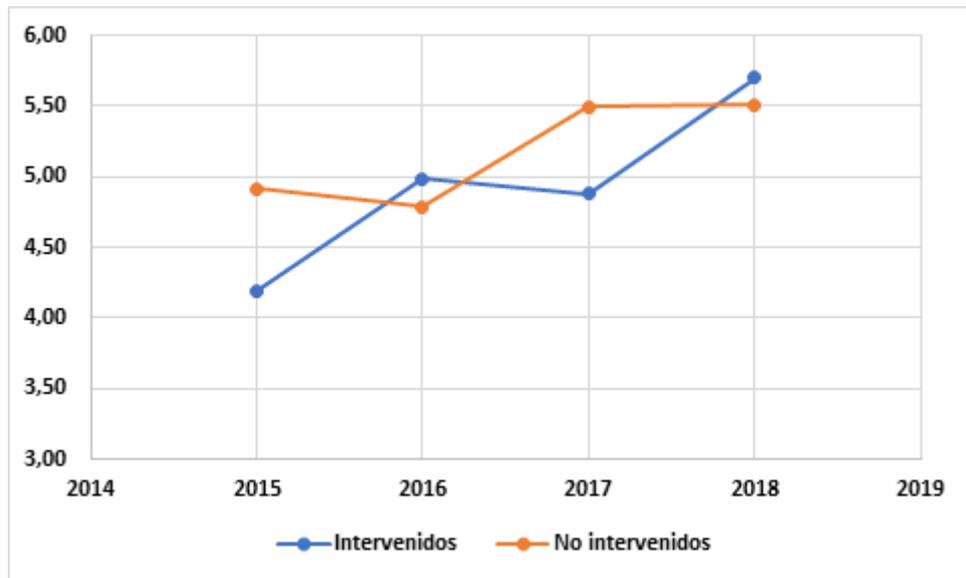


Fuente: Autores.

En la figura 14 se muestra la evolución de los promedios generales en secundaria de las instituciones intervenidas por el programa JU y aquellas a las que no les fue aplicada dicho programa, en los años del 2015 al 2018. Se puede observar que los valores de los promedios de los 2 grupos varían año a año. Además, resalta que el promedio más alto (5.70) lo obtuvieron las instituciones intervenidas el año 2017.

Figura 14

Gráfica de los promedios de secundaria de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.



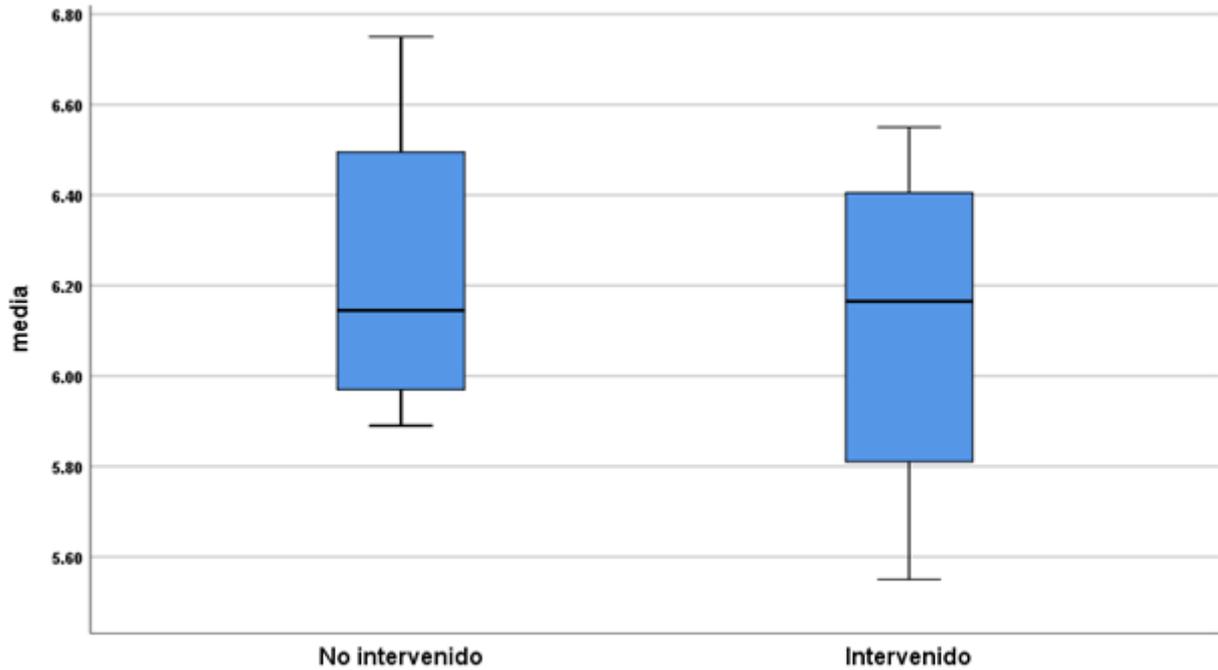
Fuente: Autores.

Promedio de las medias de Primaria y Secundaria

Para verificar si hay o no diferencias significativas globales de las medias de los promedios de los indicadores de secundaria y primaria entre las siete instituciones intervenidas por el programa JU y las 7 instituciones a quien no le fue aplicado, primeramente, hay que ver si hay o no normalidad en los datos. Para ello, se usa la prueba de Shapiro-Wilk, con un nivel de confianza del .05 (5%), obteniéndose las significancias $P_1 = .574$ y $P_2 = .858$, es decir, que tanto P_1 como P_2 son mayores que .05, que de acuerdo con este criterio se puede asumir homogeneidad de las varianzas. Por lo tanto, usando la prueba paramétrica ANOVA, resulta un nivel de significancia P entre grupos mayor que .05 ($P_{valor} = .672$), que conforme con lo establecido para esta prueba, no existen diferencias significativas entre las medias de los dos grupos. Para visualizar mejor esta situación, en la figura 15 se puede observar la superposición de valores entre ambos intervalos de confianza del 95%. (Para más detalles véase tablas 43 y 44)

Figura 15

Comparación de las medias de los promedios de primaria y secundaria con intervalo de confianza del 95% de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.

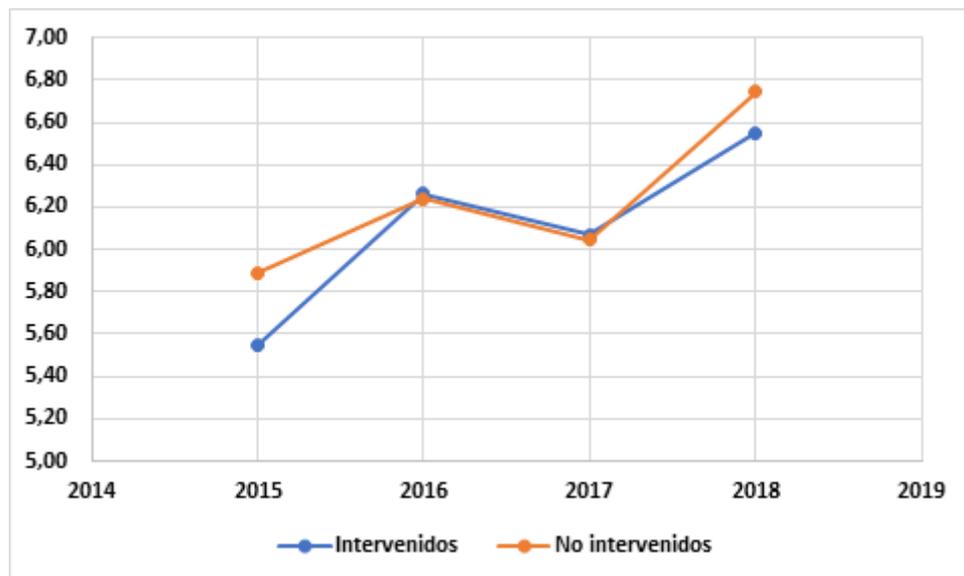


Fuente: Autores.

En la figura 16 se muestra la evolución de las medias de los promedios generales de primaria y secundaria de las instituciones intervenidas por el programa JU y aquellas a las que no les fue aplicada dicho programa, durante los años del 2015 al 2018. Se puede observar que la media del promedio más alto (6.75) la obtuvieron las instituciones no intervenidas el año 2018.

Figura 16

Gráfica de las medias de los promedios de primaria y secundaria de las siete instituciones intervenidas y las siete no intervenidas, en los años del 2015 al 2018.



Fuente: Autores

Tabla 39

Prueba de normalidad para los promedios de primaria.

Pruebas de normalidad							
modalidad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.	
calificacion							
intervenidos	.256	4	.	.914	4	.506	
no_intervenido	.248	4	.	.924	4	.559	

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Autores

Tabla 40

Prueba ANOVA para los promedios de primaria.

ANOVA					
calificacion	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	.074	1	.074	.405	.548
Dentro de grupos	1.097	6	.183		
Total	1.171	7			

Fuente: Autores

Tabla 41*Prueba de normalidad para los promedios de secundaria.*

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Intervenido y no intervenidos	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
calificacion	No intervenido	.297	4	.	.813	4	.128
	Intervenido	.224	4	.	.971	4	.846

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Autores

Tabla 42*Prueba ANOVA para los promedios de secundaria.*

ANOVA						
calificacion						
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Entre grupos	.110	1	.110	.425	.539	
Dentro de grupos	1.560	6	.260			
Total	1.671	7				

fuente: Autores

Tabla 43*Prueba de normalidad para las medias de los promedios de primaria y secundaria.*

		Pruebas de normalidad					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Intervenido y no intervenidos	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
calificacion	No intervenido	.242	4	.	.926	4	.574
	Intervenido	.214	4	.	.973	4	.858

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Autores

Tabla 44

Prueba ANOVA para las medias de los promedios de primaria y secundaria.

ANOVA					
calificacion	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	.031	1	.031	.197	.672
Dentro de grupos	.950	6	.158		
Total	.981	7			

Fuente: Autores

4.1.3.3 Hipótesis 3: Correlación tiempo en la escuela/Factores de riesgo y vulnerabilidad.

Para la hipótesis 3, “mayor tiempo en la escuela reduce los factores de riesgo y vulnerabilidad”, solo se tuvo en cuenta el factor de deserción escolar pues los datos requeridos de embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil y consumo de drogas no fueron suministrados en su totalidad. De acuerdo a lo anterior, se hace un estudio numérico descriptivo y correlacional de las deserciones anuales desde el año 2015 hasta el año 2019. En el anexo 11 se detalla el número de deserción por año en institución intervenida o no.

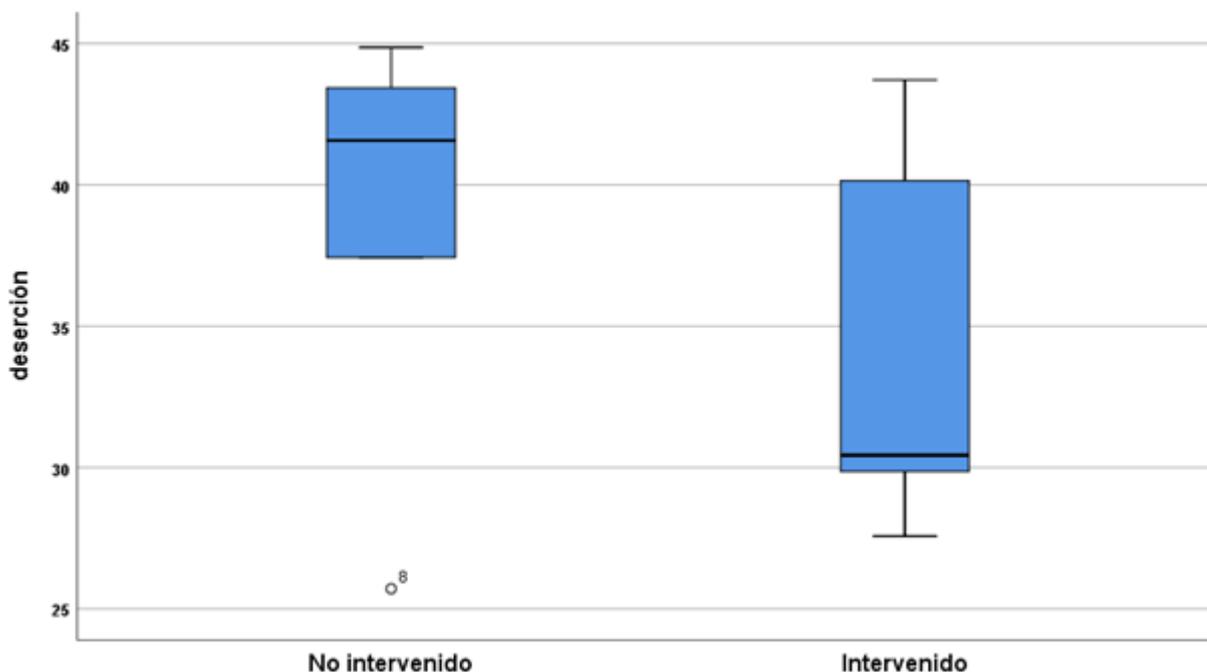
Normalidad y Correlación

Para verificar si hay o no diferencias significativas anuales de los promedios de las deserciones entre las siete instituciones a quien se le aplicó el programa JU y las siete instituciones a quien no le fue aplicado, primeramente, hay que ver si hay o no normalidad en los datos. Para ello se usa la prueba de Shapiro-Wilk, con un nivel de confianza del .05 (5%), obteniéndose las significancias $P_1 = .169$ y $P_2 = .232$, es decir, que tanto P_1 como P_2 son mayores que .05, que de acuerdo con este criterio se puede asumir homogeneidad de las varianzas. Por lo tanto, usando la prueba paramétrica ANOVA resulta un nivel de significancia P entre grupos mayor que .05 ($P_{valor} = .391$), que conforme con lo establecido para esta prueba, no existen diferencias significativas entre las medias de los dos grupos. Para visualizar mejor esta situación, en la figura 17 se puede

observar que existe cierta superposición de valores entre ambos grupos con intervalos de confianza del 95%. (Para más detalles véase tablas 46 y 47)

Figura 17

Comparación de la deserción estudiantil con intervalo de confianza del 95% de las 7 instituciones intervenidas y las 7 no intervenidas, en los años del 2015 al 2019.



Fuente: Autores.

Aunque la prueba ANOVA nos indica que no hay diferencias significativas, en la tabla 39 se muestra que el porcentaje mayor de las deserciones estudiantiles acumuladas (52.4%) desde el 2015 al 2019 corresponde a las instituciones a la que no le fue aplicado el programa JU. En la figura 18 se puede visualizar la evolución por año de la deserción estudiantil. Resaltando que, en el año 2017 según los datos proporcionados por las instituciones encuestadas, en las instituciones a las cuales le fue aplicado el programa JU, las deserciones son significativamente mayores a las que no le fue aplicado dicho programa.

Tabla 45

Total de deserciones estudiantiles por año de las 7 instituciones intervenidas con el programa JU y las no intervenidas, en los años del 2015 al 2019.

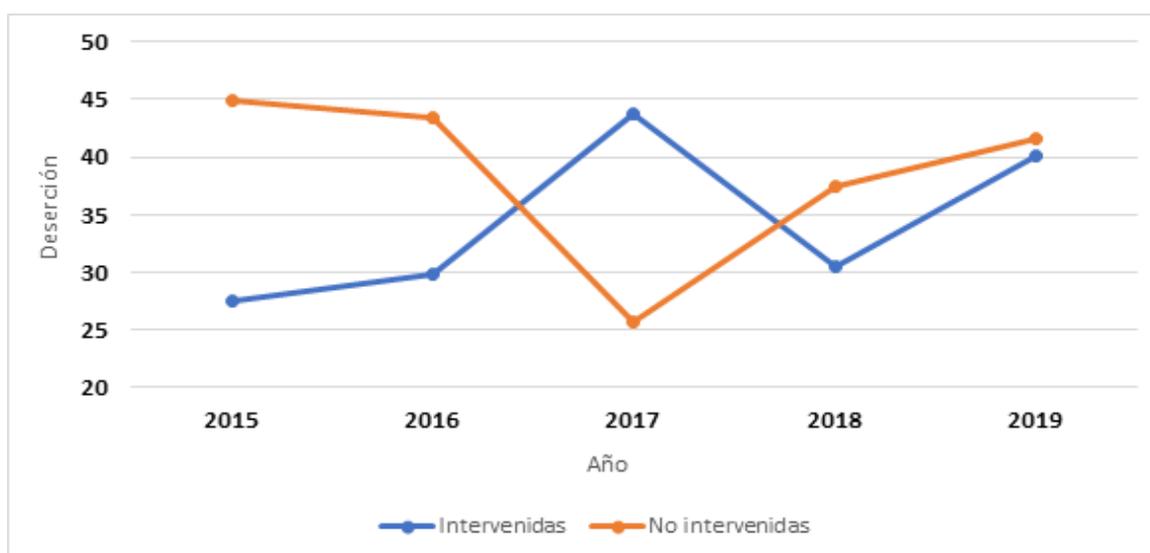
Año	2015	2016	2017	2018	2019	Suma	Porcentaje
-----	------	------	------	------	------	------	------------

Intervenidas	193	209	306	213	281	1202	47.6
No intervenidas	314	304	180	262	291	1351	52.4

Fuente: Autores.

Figura 18

Gráfica de los promedios de deserciones estudiantiles por año de las 7 instituciones intervenidas con el programa JU y las no intervenidas, en los años del 2015 al 2019.



Fuente: Autores.

Tabla 46

Prueba de normalidad para los datos de deserción escolar

Intervenido y no intervenidos	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
calificación No intervenido	.250	5	.200*	.841	5	.169
Intervenido	.309	5	.135	.861	5	.232

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Autores

Tabla 47*Prueba ANOVA para los datos de deserción escolar.*

ANOVA					
calificacion	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	45.326	1	45.326	.821	.391
Dentro de grupos	441.487	8	55.186		
Total	486.813	9			

Fuente: Autores

4.1.3.4 Verificación de Hipótesis

A continuación, se presentan los resultados derivados del análisis de correlación que contrasta la relación entre las variables Jornada Única y los indicadores de calidad educativa establecidos dentro del programa JU: resultados en las pruebas Saber, ISCE y factores de riesgo y vulnerabilidad. Para efectos de este estudio la variable de Jornada Única será asumida como el tiempo de permanencia en la escuela y los resultados en la prueba Saber como indicador de las competencias básicas y ciudadanas.

Para este análisis se utilizó la prueba paramétrica ANOVA, ya que permite identificar si existen diferencias entre los datos de los grupos de las instituciones intervenidas y no intervenidas.

En este estudio se plantearon tres hipótesis para probar el grado de correlación entre el programa JU y los indicadores de calidad educativa.

Hipótesis 1: contrasta la relación entre el tiempo de permanencia escolar y las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes.

- **Hipótesis nula (H^0):** Hay una asociación igual a cero del tiempo de permanencia escolar y las competencias básicas y ciudadanas.

$$H_0: \rho = 0$$

- **Hipótesis alternativa (H1):** Hay una asociación distinta de cero entre el tiempo de permanencia escolar y las competencias básicas y ciudadanas.

$$H1: \rho \neq 0$$

Teniendo en cuenta el resultado del nivel de significancia $p < 0,05$ (0,014) usando la prueba paramétrica ANOVA, se confirma que la relación entre el tiempo de permanencia escolar y las competencias básicas y ciudadanas es significativamente distinta de cero. Por lo cual, se acepta la hipótesis alternativa, $H1: \rho \neq 0$, que muestra que la asociación entre el tiempo de permanencia escolar y las competencias básicas y ciudadanas es estadísticamente significativa.

Hipótesis 2: verifica la correlación entre el tiempo de permanencia en la escuela y la de mejora los ISCE en los establecimientos educativos.

- **Hipótesis nula (H°):** Hay una asociación igual a cero entre el tiempo de permanencia en la escuela y la de mejora los ISCE en los establecimientos educativos.

$$H0: \rho = 0$$

- **Hipótesis alternativa (H1):** Hay una asociación distinta de cero entre el tiempo de permanencia en la escuela y la de mejora los ISCE en los establecimientos educativos.

$$H1: \rho \neq 0$$

Teniendo en cuenta el resultado del nivel de significancia $p > 0,05$ (0,672) usando la prueba paramétrica ANOVA, se confirma que la relación entre el tiempo de permanencia escolar y la de mejora los ISCE en los establecimientos educativos no es significativamente distinta de cero. Por lo cual, se acepta la hipótesis nula, $H0: \rho = 0$, que muestra que la asociación entre el tiempo de permanencia escolar y la de mejora los ISCE en los establecimientos educativos no es estadísticamente significativa.

Hipótesis 3: contrasta la relación entre mayor tiempo en la escuela y los factores de riesgo y vulnerabilidad.

- **Hipótesis nula (H^0):** Hay una asociación igual a cero entre el tiempo de permanencia en la escuela y los factores de riesgo y vulnerabilidad.

$$H0: \rho = 0$$

- **Hipótesis alternativa ($H1$):** Hay una asociación distinta de cero entre el tiempo de permanencia en la escuela y los factores de riesgo y vulnerabilidad.

$$H1: \rho \neq 0$$

Teniendo en cuenta el resultado del nivel de significancia $p > 0,05$ (0,391) usando la prueba paramétrica ANOVA, se confirma que la relación entre el tiempo de permanencia escolar y los factores de riesgo y vulnerabilidad no es significativamente distinta de cero. Por lo cual, se acepta la hipótesis nula, $H0: \rho = 0$, que muestra que la asociación entre el tiempo de permanencia escolar y los factores de riesgo y vulnerabilidad no es estadísticamente significativa.

4.1.4 Fase 4: Comparación de resultados

Este apartado responde al cuarto objetivo “comparar los resultados del estudio de percepciones de la comunidad educativa con los resultados del análisis descriptivo y correlacional de los indicadores de calidad, a través de la triangulación metodológica, para determinar el alcance de los objetivos propuestos inicialmente por el programa”.

En este, se expone la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos aportados por las diferentes fuentes a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y las bases de datos del MEN y SEM. Se compone de tres partes. En la primera, se muestra la triangulación entre los datos acerca de las competencias básicas y ciudadanas evaluadas en la Prueba Saber. La segunda, la triangulación de los datos acerca del ISCE. Y la tercera, la triangulación de los datos acerca de los factores de riesgo y vulnerabilidad. Esta triangulación se realiza con el objetivo de complementar descriptivamente los resultados obtenidos a través de los estudios cuantitativo y cualitativo.

4.1.4.1 Triangulación del primer indicador de Calidad educativa: Prueba

Saber.

Tabla 48

Triangulación indicador Prueba Saber

Indicador de calidad educativa (Planteado por el programa)	Bases de datos del MEN y SEM	Entrevista semiestructurada y grupo focal.
Prueba Saber	<ul style="list-style-type: none">● Los promedios de IE intervenidas están por encima de las no intervenidas.● Áreas con mejor promedio son: Ciencias Naturales e Inglés.● El promedio más alto lo obtuvieron las IE intervenidas en el año 2017.	<ul style="list-style-type: none">● Docentes y estudiantes consideran que inciden otros factores en el resultado de las pruebas Saber.● Directivos y padres de familia consideran que la JU incide positivamente en los resultados de la Prueba Saber.● Docentes y estudiantes coinciden en que la JU incide negativamente en los resultados de la Prueba Saber.

En este indicador se puede ver una concordancia entre los resultados arrojados por el estudio cuantitativo y las percepciones de dos de los actores entrevistados, los directivos docentes y padres de familia. En las entrevistas afirman que la extensión del tiempo dentro de las instituciones educativas ha permitido ajustar el currículo y el trabajo en el aula, lo que ha incidido en el alcance de buenos resultados en las pruebas Saber. A continuación, se presentan partes de las entrevistas que se relacionan con este aspecto:

DD-8:

“Sí influyó porque nosotros permanecíamos más tiempo con nuestros estudiantes de. Sí fortaleciendo las competencias básicas, trabajando, digamos, más en los laboratorios, trabajando más la parte de inglés, de matemática, de lenguaje, se aumentaron un poco las intensidades y los profesores le dedicaban mucho más tiempo a esto en los niños.”

PF-10:

“se ve reflejado que sí han mejorado los resultados de Prueba Saber en cuanto al año anterior. En cuanto han tenido más tiempo para profundizar algunos temas, en ese aspecto ha mejorado mucho. La jornada ha ayudado en cuanto a este aspecto.”

Sin embargo, también se puede observar que la percepción de la otra mitad de los actores entrevistados, estudiantes y docentes, se encuentra en oposición a los datos arrojados por el estudio cuantitativo. En las entrevistas, señalaron que los resultados obtenidos obedecen a factores distintos al programa JU tales como estados emocionales, compromiso, dedicación y calidad de los estudiantes, de los docentes y directivos docentes, estrategias institucionales de intensificación académica (diferentes al programa JU) y metodología de los docentes. Y que, por el contrario, incide negativamente en el alcance de estos, afirmando que el tiempo extra de permanencia ha significado para ellos mayor cansancio, estrés y agobio.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de las entrevistas relacionados con este aspecto:

GFD-3

“uno tiene la radiografía del grupo, de los estudiantes, el esfuerzo que nosotros hemos hecho o que constantemente hacemos con los estudiantes de grado once es a veces mayor porque justamente por ver las dificultades o las necesidades con las cuales viene ese grupo, uno se esfuerza más en los planes, en la intensificación, en el trabajo con las empresas que nos prestan el servicio este de Preicfes y todo eso”.

GFE-1

“para mí no tiene ninguna incidencia la Jornada Única en la Prueba Saber, por la sencilla razón que el colegio ha planteado una estrategia preferencial y única para los estudiantes, para la obtención del puntaje propuesto, como son los simulacros, las jornadas contrarias de clase, idas fines de semana y otras experiencias.”

Esta triangulación permite confirmar que todos los actores reconocen que los resultados en las pruebas Saber han mejorado, aunque, solo dos de ellos afirman que ha sido por la incidencia del programa JU. Asimismo, se logra evidenciar que aunque estadísticamente se comprobó que mayor tiempo influye en la mejora de los resultados, los actores que están totalmente involucrados en el proceso de la preparación para las pruebas (docentes y estudiantes) se sienten agotados por las extensas horas de trabajo y el énfasis del currículo solo en las áreas evaluadas por el ICFES.

En cuanto a las áreas de mayor puntaje se hace necesario recordar que el programa JU inició junto con cuatro programas más lanzados por el gobierno de turno. Uno de ellos,

fue el programa Colombia Bilingüe, cuyo objetivo es fortalecer la enseñanza y aprendizaje del inglés en todas las instituciones educativas públicas del país, a través de distintas estrategias como: aumento de la intensidad horaria del área de inglés en las IE tanto en la básica primaria como en la secundaria y media académica, programas de inmersión para estudiantes y docentes, cursos de inglés para docentes de básica primaria, entre otras.

Lo anterior, puede explicar uno de los hallazgos en el estudio cuantitativo que es el alto puntaje obtenido en las Pruebas Saber en el área de inglés.

4.1.4.2 Triangulación del segundo indicador de Calidad educativa: ISCE

Tabla 49

Triangulación indicador ISCE

Indicador de calidad educativa (Planteado por el programa)	Bases de datos del MEN y SEM	Entrevista semiestructurada y grupo focal.
<p>ISCE</p> <p>(Desempeño, progreso, eficiencia y ambiente escolar)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● No existen diferencias significativas entre los grupos de IE intervenidas y no intervenidas. ● Los puntajes del ISCE de ambos grupos (intervenidos y no intervenidos) no fueron constantes. ● El promedio más alto lo obtuvieron las IE no intervenidas en el año 2017 en primaria y 2018 en secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los aprendizajes de las áreas de Matemática y Lengua Castellana han mejorado. (Directivos docentes, docentes, padres de familia) ● La tasa de aprobación se redujo por otros factores: motivación, compromiso y acompañamiento. (Directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes) ● Mayor tiempo de permanencia incide positivamente en el ambiente escolar. (Directivos docentes, estudiantes y padres de familia)

Debido a que este indicador se compone de cuatro componentes se hace un poco más complejo su análisis, sin embargo, se puede evidenciar que no existe similitud entre los resultados del estudio cuantitativo y las percepciones de los actores entrevistados, porque mientras que en las entrevistas ellos se inclinan un poco más hacia la percepción de que han mejorado o que existe una incidencia positiva, en los resultados arrojados por el estudio cuantitativo se observa que no existen diferencias significativas entre los grupos de IE intervenidas y no intervenidas.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de las entrevistas relacionados con este aspecto:

DD-10

“Sí, claro la jornada única impactó y tuvo mucho que ver con el índice sintético de calidad, también con el tema de implementaciones curriculares y el mejoramiento del plan de estudios. Todo eso también, obviamente, que lo trajo Pues, que estuvo de la mano de jornada única”

GFE-3

“yo digo que esto sí se ha visto de una forma positiva, porque la jornada única, pues la verdad es que sí ha servido bastante además de académicamente, a mantener una sana convivencia entre estudiantes y docentes. Es decir, como que nos hemos sabido sobrellevar.”

Además, la triangulación permite observar que aunque en la sumatoria total de las opiniones a favor de la incidencia positiva de la JU ésta sea mayor, no se puede desconocer el otro grupo de opiniones en donde los entrevistados argumentan que la JU no incide en el ISCE o inciden otros factores en la mejora de este indicador. Esta diferencia de opiniones se ve evidenciada en el estudio cuantitativo, pues los puntajes globales del ICSE han sido fluctuantes, lo que permite evidenciar que no ha habido injerencia significativa de ese tiempo extra dentro de las instituciones educativas.

A continuación, se muestran algunos apartes de las entrevistas del aspecto mencionado:

GFE-1

“si el docente va de una manera pedagógica, este digamos, que más recreativa, más lúdica, con mucha más emoción, logra captar la atención del estudiante y el estudiante

puede que mejore su conocimiento, la Jornada Única para mí, para mi opinión, no influye ni directamente ni secundariamente en este tipo de aprendizaje”

GFD-3

“yo también me muestro un poco escéptico con relación a eso porque ya teníamos calidad educativa y si esto incidiera tan efectivamente, seguramente hoy estuviéramos mejor posicionados y no fuéramos tan intermitentes en los resultados que tenemos en las pruebas externas, entonces digamos que no se podría medir esa calidad tan alta que digamos que desbordó esas jornadas, para las expectativas y la idea que nos vendieron”

A lo anterior, se suma el hecho de que el mejor puntaje en el ISCE lo obtuvieron las instituciones no intervenidas en el año 2017 en primaria y 2018 en secundaria, permitiendo concluir que la JU no tiene influencia en la mejora de los resultados del ISCE.

Continuando con el aspecto del ISCE en la básica primaria, otro factor del que hablaron algunos directivos docentes en las entrevistas y que podría incidir en el mejoramiento del ISCE de primaria de algunas instituciones intervenidas y no intervenidas, es la existencia del programa PTA. Este, tiene por objetivo transformar las prácticas de aula de los docentes a través de formación y acompañamiento dentro y fuera del aula y de esta manera impactar de manera positiva en los aprendizajes de los estudiantes en las áreas de Matemáticas y Lengua Castellana en los grados 3° y 5°.

4.1.4.3 Triangulación del tercer indicador de Calidad educativa: factores de riesgo y vulnerabilidad.

Tabla 50

Triangulación indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad

Indicador de calidad educativa (Planteado por el programa)	Bases de datos del MEN y SEM	Entrevista semiestructurada y grupo focal.
Factores de riesgo y vulnerabilidad (Deserción escolar)	<ul style="list-style-type: none"> ● No existen diferencias significativas entre los grupos de IE intervenidas y no intervenidas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● JU sí incide en los factores de riesgo y vulnerabilidad. (Directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes)

	<ul style="list-style-type: none"> ● El porcentaje acumulado de deserción desde el 2015 hasta el 2019 es mayor en las IE no intervenidas. ● La deserción fue significativamente mayor en las IE intervenidas en el año 2017. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Otros factores inciden en los factores de riesgo y vulnerabilidad. (Directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes)
--	--	---

La triangulación para este indicador permite demostrar que hay similitud entre los datos arrojados por el estudio cuantitativo y las opiniones de la mitad de los actores pues tal como se evidenció en el análisis cualitativo, las opiniones estuvieron divididas. La mitad de los entrevistados aseguró que el programa JU no tiene incidencia en los factores de riesgo y vulnerabilidad, y específicamente para esta triangulación, no tiene influencia en la deserción escolar.

En las entrevistas aseguran que esta se da por diversos factores tales como traslados de ciudad, el enfoque de la institución o problemas familiares o personales de los acudientes. A continuación, se presentan algunos fragmentos de las entrevistas relacionados con este aspecto:

PF-2

“la deserción escolar, allí de pronto los que se han ido es porque algunos les ha tocado de irse de traslado y algunos porque ya han perdido muchas áreas y se rinden y se van, pero no creo que haya sido la Jornada Única la que haya influido en todo esto.”

GFD-1

“en cuanto a la deserción escolar...como que aprovechamiento del tiempo pues ha favorecido a que los chicos se centren en otras cosas productivas. Por ejemplo, el año pasado pues, en las tardes empezaron a ejecutar programas y proyectos con el sena, con Comfacor, con diversas instituciones para uso del tiempo libre y sí pues hubo gran acogida por parte de la mayoría”

Por otra parte, es importante resaltar uno de los hallazgos del estudio cuantitativo, en donde se evidencia que el porcentaje acumulado de deserción desde el 2015 hasta el 2019 es mayor en las IE no intervenidas. Esto podría tener relación con lo expresado por

algunos directivos en las entrevistas, en donde argumentan que la implementación del programa JU ayudó a mejorar la cobertura de sus instituciones.

A continuación, se presentan partes de las entrevistas que se relacionan con este aspecto:

DD-6

“el hecho del advenimiento de la alimentación escolar para los padres de familia fue una bendición realmente. Ahora, por ejemplo, inclusive, ese fenómeno de la alimentación escolar ha atenuado grandemente la deserción escolar, hoy en día difícilmente se retira un estudiante del colegio”

DD-4

“la percepción del padre de familia es que se encuentran halagados, contentos por la institución a nivel de personal, de cada uno de ellos. Y vienen a buscar el cupo. Ya ahora mismo estamos sin cupo, vienen a buscar el cupo atendiendo a que el pelado se le atiende en la parte alimentaria en la institución.”

Lo anterior, permite explicar que la deserción en las IE no intervenidas probablemente se debe a que la población estudiantil migra a aquellas en donde se implementa el programa JU, pues estas ofrecen alimentación escolar.

5. Conclusiones y recomendaciones

A continuación, se exponen las conclusiones finales de este estudio y las consideraciones que pueden aportar a la comprensión del programa Jornada Única y su incidencia en la calidad educativa de las instituciones intervenidas en la ciudad de Montería. Además, del conocimiento de los procesos de implementación, seguimiento y evaluación de programas educativos públicos.

A través de la información arrojada por esta investigación evaluativa, se pudo tener un acercamiento del programa Jornada Única, no solo desde una mirada cuantitativa sino también desde una mirada cualitativa. El poder escuchar a los actores y poder triangular con los datos cuantitativos permitió una mirada holística del impacto que las acciones del programa puedan tener en la calidad educativa del país, específicamente en la ciudad de Montería.

Asimismo, los referentes teóricos que sustentan este trabajo investigativo, permitieron comprender la naturaleza y las características del programa JU, conjuntamente con las variables “tiempo escolar” y “calidad educativa”. Esto, para poder establecer la ruta metodológica de un diseño mixto, que, si bien demandó mayor tiempo y complejidad, también es cierto que posibilitó la comprensión completa del fenómeno, permitiendo presentar un balance de los aportes, limitaciones e implicaciones que emergieron de todo el proceso investigativo.

De esta manera, teniendo como base los tres ejes de fundamentación teórica: tiempo escolar, calidad educativa y evaluación de programa; y los objetivos planteados en esta investigación, se presentan a continuación las conclusiones del estudio y los distintos aspectos relevantes que la configuraron.

En el objetivo de la primera fase de esta investigación “analizar el Programa Jornada Única a partir del modelo de análisis de contenido, para establecer el diseño y desarrollo de la evaluación”, se pudo concluir que el programa JU ha tenido varias modificaciones durante el desarrollo en su conceptualización, marco legal, estructura, objetivos, la corresponsabilidad en la toma de decisiones, manejo de los recursos, entre otros.

Lo anterior, permite develar que el diseño propuesto inicialmente no correspondía con la realidad, ni respondía a las necesidades de los EE. Asimismo, es evidente que el programa tal como estaba planteado en lo que respecta a los estímulos a la calidad educativa, era insostenible.

Otro aspecto notorio en las modificaciones que tuvo el programa en su marco legal, fue que en su planteamiento inicial se dio cabida a ambigüedades, materializadas en las constantes protestas y pliegos de peticiones por parte de FECODE, en donde pedían reformular aspectos tales como: jornada laboral, asignación académica, autonomía institucional, asignación de recursos, infraestructura, recurso humano, número de estudiantes por salón, cambio de la figura de líder de apoyo a docente, financiación para la formación docente e investigación, dotación de implementos pedagógicos y aumento salarial digno.

Por lo anterior, en el Decreto 2105 de 2017, en donde se realiza la modificación del decreto 1075 de 2015 (compilación de los decretos 490, 501 y 915 de 2016) se modificaron ligera, mediana y totalmente algunos aspectos anteriormente mencionados.

Las conclusiones de los objetivos dos, tres y cuatro se analizarán a la luz de los tres ejes de fundamentación teórica: tiempo escolar, calidad educativa y evaluación de programa.

En primer lugar, este estudio permitió confirmar que el **tiempo escolar** influye positivamente en el fortalecimiento de las competencias básicas y ciudadanas (Pruebas Saber). Esto, sustentado en los resultados de la fase cuantitativa de esta investigación, en donde se confirmó que sí hubo diferencias significativas en los desempeños de las pruebas estandarizadas aplicadas por el ICFES en los periodos 2015-2019 entre las instituciones educativas que implementaron el programa JU desde el año 2015 y las que no fueron intervenidas.

Estos resultados son consistentes con las percepciones de los actores de la comunidad educativa, quienes consideran que sí bien se ha evidenciado un avance en los resultados de las pruebas estandarizadas del MEN, este no solo se debe a la extensión de

la jornada sino que influyen otros factores, tales como: hábitos de estudio, responsabilidad y motivación personal del estudiante; recursividad y planeación del docente; infraestructura de las aulas, laboratorios y escenarios deportivos; además del apoyo familiar y las condiciones socioeconómicas de la población. Consideraciones coherentes con lo planteado por Colomo et al. (2016) y Martinic (2015)

Sin embargo, tal como se observó en los resultados del estudio cuantitativo, el grupo de instituciones no intervenidas por el programa inició en el año 2015 con una desventaja de 1,9 puntos de diferencia en el promedio global con relación al grupo de las instituciones intervenidas y finalizó con una diferencia de 2,4 puntos en el puntaje global. Por lo que se puede interpretar que los resultados obtenidos pueden deberse a factores diferentes a la incidencia de la implementación del programa JU.

Asimismo, en el estudio cuantitativo se evidenció un incremento en los puntajes globales de las áreas de Inglés y Naturales. Es decir, que el programa JU sí influyó en los resultados de las pruebas Saber, pero no directamente en todas las áreas que se vieron beneficiadas en intensidad horaria por la extensión de la jornada. Ejemplo de ello, son las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Por lo que no se puede establecer una relación proporcional entre la extensión de la jornada escolar (JU) y la mejora en los aprendizajes de las áreas focalizadas. Ahora bien, sería objeto de análisis si el incremento en el desempeño del área de inglés obedece a la incidencia del programa JU o al de Colombia Bilingüe.

Los hallazgos anteriores, contrastan con las percepciones de los padres de familia y estudiantes, quienes manifestaron en las entrevistas que el programa JU permitió mayor flexibilización, retroalimentación y planeación recursiva de parte de los docentes en el desarrollo de las actividades de aula, especialmente en dos de las áreas donde el programa incrementó la intensidad horaria: Lengua Castellana y Matemáticas.

A la luz de los estudiantes se disponen de más horas efectivas de clase para profundizar en algunos conceptos, desarrollar actividades lúdicas e interactuar mayor tiempo con el docente. Y desde la perspectiva docente, se goza de mayor tiempo para trabajar con los estudiantes que presentan dificultades. Es decir, que existe una relación directa entre mayor tiempo asignado a la jornada escolar y la práctica del docente.

Estas percepciones son coherentes con lo planteado por Martinic (2015), quien afirma que existe:

(...) una asociación positiva entre tiempo y logro académico, pero advierte que la magnitud del efecto depende en gran medida del uso que se haga de ese tiempo y de la interacción que se establezca entre el/la profesor/a y el/la alumno/a (p.6).

No obstante, para algunos estudiantes y la mayoría de los docentes de las áreas focalizadas la extensión de la jornada escolar significó mayor desgaste físico. En especial para estos últimos, quienes debido al aumento de horas en la asignación académica se vieron afectados en sus horarios de almuerzo y de interacción familiar. Ambos actores, estudiantes y docentes, concluyen que las horas después del almuerzo eran “fastidiosas” y “desgastantes”. Adicionalmente, los padres de familia, estudiantes y docentes entrevistados expresaron su inconformidad con la cantidad de estudiantes por salón, lo que exigía mayor recursividad del docente para mantener la disciplina y centrar la atención en los aprendizajes.

Lo anterior, concuerda con lo propuesto por Martinic (2015), quien en su investigación encontró que el tiempo adicional se destina al refuerzo de las áreas curriculares que son evaluadas por el sistema de medición nacional, por lo que son los mismos docentes quienes terminan realizando más horas de clases de Lenguaje, Matemáticas, Naturales, Sociales e Inglés trayendo como consecuencia cansancio tanto para docentes como para estudiantes.

En lo que respecta a la relación entre las categorías implementación de la JU y resultados del programa JU, los docentes y estudiantes consideraron que el programa JU centró su atención en un currículo academicista, abandonando otras áreas para el desarrollo integral del estudiante, tales como: Ética, Educación Física, Educación religiosa y proyectos transversales. Para estos, hubo una mayor preocupación del programa por mejorar los resultados en las pruebas externas que en la calidad de los procesos.

En cuanto al segundo eje de fundamentación, **calidad educativa**, este estudio permite concluir que la visión del programa JU sobre este concepto se inclina hacia

aquella donde la calidad se mide a través de los resultados. En este caso, a través de dos de los tres indicadores planteados por el MEN y que han sido descritos con mucha claridad en todos sus documentos, que son: las Pruebas Saber y el ISCE.

Un tercer indicador, son los factores de riesgo y vulnerabilidad, en donde enumeran algunos como deserción escolar, embarazos en adolescentes, consumo de drogas, delincuencia juvenil, entre otros, y que podrían ser el componente social de la calidad educativa. Sin embargo, es notorio que no existe claridad en la medición de estos aspectos, pues al consultar las bases de datos de la Secretaría de Educación Municipal (SEM) Montería, ente donde se realizó este estudio, solo se pudo constatar con exactitud uno de los cuatro datos arriba mencionados y fue el de deserción escolar, pues este se encuentra en el SIMAT de todas las instituciones.

No obstante, aunque dentro de los indicadores de medición de la calidad educativa propuestos por el programa solo plantean los tres anteriormente descritos, no se puede desconocer que en su implementación sí se consideran algunos factores que según Lugo et al. (2013) confluyen entre sí y propenden por la calidad educativa. Y que según Pérez Juste (2005) y otros autores, cumplirían con los protocolos que tienen que ver con la enseñanza, la investigación y los servicios. Estos son: la extensión del tiempo de permanencia en la institución, los procesos evaluativos periódicos, ajustes curriculares, formativos e infraestructurales, fomento a la investigación a través de la formación docente (solo en 2014 y 2015), el aspecto socio-económico de las familias de la comunidad educativa y la apertura a otras instituciones de diversos sectores que brinden redes de apoyo.

Aunque en su implementación, el programa cumple con los aspectos anteriormente mencionados, también es importante destacar que dejan por fuera otros importantes como la facilidad de disposición de recursos económicos por parte de la gestión directiva de las instituciones, la importancia del docente en cuanto a su rol, formación, capacitación, satisfacción, remuneración y bienestar laboral, asunto que se evidenció en la inconformidad expresada en las entrevistas. Además, la participación de la familia en el proceso educativo y evaluativo de la calidad, también develado en las

entrevistas donde fue notorio el desconocimiento de los procesos educativos por parte de los padres de familia; y el fomento a la investigación.

Asimismo, cabe mencionar que tal como lo plantean Torres (2017), Burgüi y Peralta (2011) y López (2010), la evaluación de la calidad por parte del programa JU se realiza desde la perspectiva del estudiante, desconociendo la participación de los demás actores involucrados en el proceso educativo y que deben ser considerados como partes de un todo que permita integrar “procesos que van desde lo curricular, pasando por lo formativo, misional o directivo, ambiental, físico e infraestructural hasta el indicador más recurrente en los estudios revisados, como lo es el docente...” (Montes et al. 2013)(p.154)

En cuanto al tercer eje de fundamentación, **evaluación de programas de políticas públicas**, esta investigación permitió una valoración del desempeño de los programas con respecto al cumplimiento de objetivos, metas y beneficios que proporcionan a la población, tal como lo afirman Bracho (2011), Del Castillo (2012), Escudero (2010), García-Sánchez (2011) y Requena, et al. (2012).

En el primer objetivo planteado por el programa JU sobre el mejoramiento de las competencias básicas y ciudadanas evaluadas en la Prueba Saber, se pudo concluir que, en el estudio cuantitativo, sí existe una incidencia positiva. Lo cual es coherente con las percepciones de los directivos docentes y padres de familia, quienes afirman que la extensión del tiempo dentro de las instituciones educativas ha permitido ajustar el currículo y el trabajo en el aula.

En cuanto al segundo objetivo del programa, el mejoramiento del ISCE, se pudo concluir que, a la luz del estudio cuantitativo, los puntajes globales del ICSE han sido fluctuantes, lo que permitió evidenciar que no ha habido injerencia de ese tiempo extra dentro de las instituciones educativas. Esto contrasta con las percepciones de los actores entrevistados, quienes en su mayoría consideran que mayor tiempo sí influye en el mejoramiento del ISCE.

En lo que respecta al tercer objetivo del programa, la reducción de los factores de riesgo y vulnerabilidad, el estudio cuantitativo demostró que el programa JU no tiene incidencia en estos, específicamente en la deserción estudiantil, que fue el único dato

preciso dado por la SEM Montería. En el estudio cualitativo las opiniones estuvieron divididas. El 50% de los entrevistados consideraron que el programa sí incide en la reducción de este indicador, mientras que el otro 50% opina que son otros factores los que inciden en este, como formación en casa, proyectos institucionales, contexto socio-económico, motivación intrínseca, entre otros.

En síntesis, se puede afirmar que el programa Jornada Única no ha tenido un impacto significativo en la calidad educativa de las instituciones del municipio de Montería, puesto que no ha podido cumplir hasta el momento con cada uno de los objetivos propuestos en su etapa de diseño. Así quedó evidenciado en los análisis de la fase cuantitativa y cualitativa, que al contrastarse mostraron que solo se está actuando sobre algunos factores de la calidad y se están descuidando otros como la eficacia del tiempo escolar y la vinculación de los actores en el proceso de seguimiento y evaluación de la política del programa.

Lo anterior, coherente con las percepciones generales que tiene la comunidad educativa frente al programa de Jornada Única: improvisación en su implementación y la falta de conocimiento y seguimiento de cada una de las acciones diseñadas. Asimismo, la mayoría de los actores coinciden en que se inició sin tener las condiciones mínimas, lo cual originó las inconformidades manifestadas en las diferentes marchas del país y trayendo como resultado las modificaciones de la norma que orienta al programa.

5.1 Recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten realizar las siguientes recomendaciones para futuras investigaciones.

- Realizar un estudio cuantitativo de los resultados de las pruebas Saber en las instituciones educativas intervenidas por la Jornada Única antes de dicha implementación, para poder determinar si la mejora en los aprendizajes se debe al programa.
- Desarrollar estudios que consideren con mayor profundidad cada uno de los aspectos de la naturaleza cuantitativa y cualitativa en la evaluación del programa Jornada Única en los distintos entes territoriales.

- Identificar si existe un sesgo de los docentes frente a los avances del programa JU, pues son uno de los dos actores con mayor afectación y exigencia en el proceso de implementación del programa en cuanto a los resultados.
- Evaluar la relación costo beneficio del programa JU para determinar si es viable mantener la implementación de esta política a nivel nacional.
- Realizar un análisis de contenido de la política Jornada Única para identificar las razones que han motivado los cambios en los objetivos del programa.
- Evaluar otros programas educativos gubernamentales que se vienen implementando en el país para poder mejorar las políticas educativas.

Finalmente, es necesario cultivar la cultura de la evaluación de programas en los establecimientos educativos de la región, así como el seguimiento desde las SEM para realizar los respectivos ajustes.

Referencias Bibliográficas

- Agüero, J. M. (2016). Evaluación de impacto de la jornada escolar completa. Proyecto FORJE.
- Aguilar, L. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. Ciudad de México: Fundación Friedrich Nauman para la Libertad. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=150efN>
- Arzola, M. P. (2011). Impacto de la Jornada Escolar Completa en la evolución del SIMCE.
- Ayala-García, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional. Colombia. Banco de la República. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=154QIa>
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. & Rodríguez, K. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas*. Documentos CEDE, No. 41.
- Bases del Plan Nacional de Desarrollo (2014-2018). *Todos por un Nuevo País*. Versión para el congreso. [PDF file]. Recuperado de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>.
- Bocanegra Acosta, H., & Huertas Bustos, A. P. (2018). LA POLÍTICA DE JORNADA ÚNICA ESCOLAR: LOS REFERENTES Y LA EXPERIENCIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL. *Revista republicana*, (25), 199-240.
- Bodero, H. (2014). El impacto de la calidad educativa. *Apuntes en ciencias sociales*, 04(01), 112-117.
- Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. Cartagena de Indias: Documento de trabajo sobre economía regional del *Banco de la República*. Recuperado de http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/DTSER-143.pdf.

- Bonilla, R. (2017). *Características de la implementación de la Política Pública Nacional Jornada única Escolar en el municipio de Manizales durante los años 2015 y 2016. Estudio de caso* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Colombia.
- Bürgi, J. & Peralta Rojas, M. (2011). El concepto de calidad educativa en las investigaciones sobre educación en Chile (2000-2008). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3), pp.72-93. Tomado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art4.pdf>.
- Caldera Villadiego, J. J. (2020). Impacto de la jornada única escolar en el desempeño académico de los estudiantes: análisis desde el componente acompañamiento pedagógico y recursos humanos en la Institución Educativa "La Ye" periodo 2016-2018.
- Carballo Barcos, M., & Guelmes Valdés, E.L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. *Revista Universal y Sociedad* [seriada en línea], 8 (1).pp.140-150. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>.
- Cardoso, E.; Ramos, J. y Tejeida, R. (2009). Evaluación de programas educativos desde la perspectiva de los sistemas suaves: Propuesta metodológica. *Revista Universidad EAFIT*, vol. 45, núm. 155, julio-septiembre, 2009, pp. 30-44.
- Cardoso, E. & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. tomado de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Castro, L. & Pirelli, M. (2014). *La importancia de evaluar los programas educativos*. Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=128kdp>
- Colella L., Díaz-Salazar R. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educ. Educ.*, 18 (2), 287-303. DOI <http://r.issu.edu.do/l.php?l=155jgB>

- Colomo, Cívico, Gabarda y Cuevas (2016) La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas, Volumen 25*, pp. 11-22.
- Contreras, D. & Sepulveda, P. (2016). Effect of Lengthening the School Day on Mother's Labor Supply. *Policy Research Working Paper, 7599*. Tomado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24139>
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (Traducido al español de Qualitative and quantitative methods in evaluation research). 1ª ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Cook, T., & Reichardt, S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. (5a ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Creswell, J. & Plano Clark V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Decreto 501 de 2016: *Por el cual se reglamenta la Jornada Única en los establecimientos educativos oficiales y el Programa para la Implementación de la Jornada Única y el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica y Media, conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015*.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (4a ed). California: Sage Publications, Inc.
- Díaz, S. (2015). “Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa”, *Revista portuguesa de pedagogia*, 1(1), pp. 7-23. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Egido- Gálvez, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 255-278. Tomado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7564>
- Galeano, M. (4 abr. 2014). *Investigación cualitativa. Introducción*. (Archivo de vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>.
- García, N. (2017). *Implementación y Ejecución del modelo Jornada Escolar Completa y su Impacto en la Calidad del Servicio Educativo en Instituciones Educativas del nivel secundaria – Huamachuco Rural – 2017* (tesis para obtener el título de Magíster en Gestión Pública). Universidad César Vallejo, Huamachuco, Perú.

- García- Sánchez, E. (2011). *Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992): tres experiencias de metaevaluación*. Madrid. Instituto Nacional de Administración Pública. Tomado de http://193.146.45.100/libros/Evaluacion_de_Policas.pdf
- García, S., Fernández, C. y Weiss, C. (2013) Does lengthening the school day reduce the likelihood of early school dropout and grade repetition: Evidence from Colombia. *Serie Documentos de Trabajo EGOB 2013*. Edición No. 7. ISSN 2215 – 7816. Edición electrónica
- Hernández, J. y Martínez, P. (1996). *Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa*. RELIEVE, vol. 2, n. 2. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm.
- Hincapié, D. ¿Los días escolares más largos mejoran el rendimiento estudiantil? Evidencia de Colombia. *Banco Interamericano de Desarrollo*. N° IDB-WP-679.
- Isaza, M. y Ortiz, J. (2015, febrero, 3). *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/estudiantes-de-un-colegio-en-Medellin-dicen-no-a-la-jornada-unica-EY1212060>.
- Lázaro, L. (2012). La perspectiva social de la jornada escolar en la unión europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218.
- Londoño, O., Maldonado, L., y Calderón, L. (2014). *Guía para Construir Estados del Arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- López, P. (2010): Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 147-158. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art08.pdf>
- Lugo, M., Stincer, D. & Campos, R. (2013). *Calidad educativa*. Tlalnepantla, Edo. de México: Red Tercer Milenio.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: Síntesis conceptual. *Revista IIPS*, 9 (1), 123-146. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=126Xo5>

- Montes-Miranda, A., Gamboa-Suárez, A., & Lago de Fernández, C. (2013). La educación básica en Colombia. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 8(2), 141-155. Tomado de <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2013v8n2.1915>
- Morales Yago, F. (2015). *El cambio de Jornada Escolar en los Centros Educativos: evaluación de las razones que lo motivan y los efectos que provoca* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Murillo, F. & M. Román, (2010) Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, pp. 97-120. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=153lot>
- Ovalle, C., Villa – Ochoa, J., González, D. (2018). Efecto de la jornada escolar en el desempeño académico de los estudiantes colombianos: análisis cuasi-experimental y de mediación estadística para informar la política pública de jornada única. *Educación y Ciudad*, No. 34. Enero - Junio de 2018. ISSN 0123-425. Web-online 2357-6286.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287
- Pérez-Juste, R. (2005) *Calidad en la Educación*. Documentos para una concepción integral e integrada. Asociación Española para la Calidad (AEC).
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Ponce, M. (2017). *Impacto de la implementación de la Jornada Única escolar en la comunidad educativa de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Saladoblanco- Huila* (tesis de especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia-UNAD, Pitalito, Colombia.
- Reichardt, Ch., Cook, T. (1986). “Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos”, *Estudios de Psicología*, N° 11, pp. 40-55.
- Rivas, A. (2013). *Escuelas de Jornada Extendida Documento de diagnóstico y recomendaciones*. Oficina de *Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de República Dominicana*.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C., (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*, CA, SAGE.

- Tejedor, F., (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Universidad de Salamanca*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 18, N ° 2, págs. 319-339.
- Torres-Fernández, C. (2017). Análisis de la calidad educativa en Andalucía desde la perspectiva del profesorado de educación primaria. España. Tomado de <http://r.issu.edu.do/l.php?l=152Fkf>
- Trinidad, A. & J. García, (2012) Las lógicas de la evaluación de programas de intervención: ¿imposición o participación?

Anexo No. 1 Guía de entrevista semiestructurada a directivos docentes.

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Directivos docentes

Título de investigación: Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la implementación del Programa Jornada Única en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería?

Objetivo: Identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única.

Instrumentos

En esta investigación se utilizará una guía de entrevista semiestructurada, aplicada con el objetivo de identificar las percepciones de los directivos docentes sobre la implementación y resultados de la Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería como estrategia para mejorar la calidad educativa.

Este instrumento está conformado por una serie de preguntas que buscan develar la opinión de los directivos docentes de las instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente, sobre las categorías **Implementación del Programa Jornada Única** y **Resultados de la Jornada Única**. La primera, en los componentes pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar. La segunda, en los indicadores de calidad: resultados en prueba Saber, Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), además de los factores de riesgo y vulnerabilidad (embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas); establecidos en el decreto 501 de 2016.

Presentación:

“Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería”, es una propuesta de investigación que se realiza en el marco de la maestría en Educación de la SUE Caribe, la cual tiene como objetivo principal evaluar la incidencia de la implementación del programa Jornada Única en la calidad educativa de las instituciones oficiales del municipio de Montería, a través del método mixto, en los establecimientos educativos que emplean esta estrategia desde el 2015.

Objetivo de la entrevista:

Identificar las percepciones de los directivos docentes sobre la implementación y resultados del programa Jornada Única en las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Montería.

A continuación, se realizarán una serie de preguntas que permitirán develar cómo ha sido el proceso de implementación del programa Jornada Única y la incidencia de este en la institución donde usted labora. Recuerde que los datos aquí suministrados, serán usados exclusivamente por la unidad investigativa y su nombre ni el de la institución educativa se relacionarán en los análisis. Esta información es confidencial.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del Programa Jornada Única		1. ¿Cuál cree usted fueron las razones principales que motivaron la implementación del programa de Jornada Única en su establecimiento educativo?
	Componente pedagógico	2. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa de Jornada Única?

	<p>3. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en las prácticas de aula de su EE?</p>
<p>Componente de Recurso humano</p>	<p>4. ¿Qué opina acerca del plan de apoyo que implementó la institución educativa para suplir las necesidades de planta docente, a partir de la jornada Única?</p>
	<p>5. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?</p>
<p>Componente de Infraestructura</p>	<p>6. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura de su establecimiento educativo, desde la implementación de Jornada Única?</p>
	<p>7. ¿Cómo considera que fue el proceso de adaptación de espacios institucionales para poner en marcha el programa de JU?</p>
<p>Componente de Alimentación escolar</p>	<p>8. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del establecimiento educativo para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de alimentación escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?</p>
	<p>9. ¿Cómo percibió la satisfacción de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) con el Programa de alimentación escolar en su establecimiento educativo?</p>

Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	10. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber en su Institución Educativa en los años 2015 – 2019?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	11. ¿De qué manera considera usted que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?
		12. ¿Cómo considera usted que ha influido el programa de Jornada Única en los índices de bajo rendimiento académico de los estudiantes en las áreas fundamentales?
Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	13. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019 en su EE?	

Anexo No. 2 Informe de pilotaje directivo docente (Ejemplo)

INFORME PILOTAJE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DIRECTIVO DOCENTE #1		
Cargo: rector	Hora de inicio: 9:00 am Hora de finalización: 10:12 am	Fecha: 18 de mayo de 2020

El encuentro inició a las 9:00 am, tal como se había programado, pero se presentaron inconvenientes técnicos con el micrófono de la entrevistada, por lo que, en realidad, se pudo iniciar a las 9:17 am.

Después del saludo y presentación de las integrantes de la unidad investigativa, una de las investigadoras presenta la propuesta de investigación describiendo el problema, el objetivo general y los específicos, además del objetivo de la entrevista como parte fundamental en el rescate de las percepciones de la comunidad educativa en la voz de los directivos docentes.

Luego, se da paso a orientar las pautas de la entrevista en donde se menciona la privacidad y confidencialidad de la información proporcionada, además de la posible duración de la entrevista.

A continuación, se dio inicio a la entrevista.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN (PILOTAJE)							
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	CRITERIOS				OBSERVACIONES
			Claridad	Coherencia	Relevancia	Viabilidad	
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el EE realizó en el marco de la implementación del programa de JU, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta permite recoger la percepción, que cuenten su experiencia. No se deben hacer contrapreguntas porque se desvía la orientación de la pregunta.
		2. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en las prácticas de aula de su EE?	Sí	Sí	Sí	Sí	Centró su respuesta en las ventajas de consecución de recursos (libros y materiales didácticos)
	Componente de Recurso humano	3. ¿Qué opina usted acerca del plan de apoyo que implementó la institución educativa para suplir las necesidades de planta docente, a partir de la jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	Hay precisión en la información, por lo que se considera una pregunta pertinente.
		4. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para manejar los tiempos escolares y el horario de permanencia de los docentes, a partir de la jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	(NO hay claridad en la respuesta que se recoge)
	Componente de Infraestructura	5. Al realizar un balance entre las condiciones mínimas de los espacios requeridos por la política de JU y las condiciones de su EE ¿cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa?	Sí	Sí	Sí	Sí	La información que se recoge es precisa.
		6. ¿Cómo considera que fue el proceso de adaptación de espacios institucionales para poner en marcha el programa de JU?	Sí	Sí	Sí	Sí	En esta pregunta se repiten situaciones de la pregunta 1 debido a la réplica

	Componente de Alimentación escolar	7. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del EE para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de Alimentación Escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?	Sí	Sí	Sí	Sí	La información que se recoge es pertinente.
		8. ¿Cómo percibió la satisfacción de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) con el Programa de Alimentación Escolar en su EE?	Sí	Sí	Sí	Sí	
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	9. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber 11 en su Institución Educativa en los años 2015 – 2019?	Sí	Sí	Sí	Sí	(Esta pregunta no tiene claridad en la respuesta, creo que no recoge la información)
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	10. ¿De qué manera considera usted que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?	Sí	Sí	Sí	Sí	
		11. ¿Cómo considera usted que ha influido el programa de Jornada Única en los índices de bajo rendimiento académico de los estudiantes en las áreas fundamentales?					No se realizó la pregunta.
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	12. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo adolescente, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019 en su EE?	Sí	Sí	Sí	Sí	

Después de la respuesta a la primera pregunta, la investigadora replicó al considerar que la respuesta no había arrojado información de interés con relación al propósito, lo que ocasionó que la entrevistada se extendiera en su discurso 20 minutos y generara información por la que posteriormente se preguntaría.

Ulteriormente, el resto de las preguntas se desarrollaron sin ningún inconveniente, unas generaron mayor riqueza de información que otras.

Al finalizar la entrevista, las investigadoras dialogan con la entrevistada para evaluar la claridad de las preguntas, el nivel de receptividad y la coherencia entre el propósito de investigación y la información recolectada, llegando a las siguientes conclusiones:

Observaciones del entrevistado	Observaciones de las investigadoras
<ul style="list-style-type: none"> ● Agregar preguntas acerca de la parte emocional y de convivencia en lo que tiene que ver con las relaciones entre docentes y directivo docente - docente. ● La entrevistada resaltó que entendió todas las preguntas, que el diálogo fue ameno, que le interesó el tema. ● La entrevistada invitó a la unidad investigativa a socializar los resultados del proyecto ante los rectores del municipio de Montería, anotó que a ellos como rectores, les hace falta escuchar este tipo de reflexiones. 	<p>Se sugiere,</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Corroborar el buen estado y correcto funcionamiento de la app y equipo del entrevistado. Un día antes si es posible. ● Proyectar cada pregunta en una diapositiva distinta para comodidad del entrevistado. ● Elaborar un listado de contra respuestas, para usarlas dependiendo de nuestra finalidad: generar, centrar o terminar las ideas del entrevistado. ● La persona que lidera la entrevista, debe tener el manejo de las dispositivas. ● Reestructurar preguntas 2, 4 y 9. Pues las respuestas fueron direccionadas hacia otros enfoques distintos a los propósitos de las preguntas.

	<ul style="list-style-type: none">• Agregar las preguntas:• ¿Cuáles fueron las razones por las cuales aceptaron implementar el programa de Jornada Única en su establecimiento educativo?• (Retomar la pregunta inicial de la consigna de FECODE). <p>Para estas preguntas se debe analizar si en realidad aportan al proyecto de investigación.</p>
--	--

Anexo No. 3 Guía de entrevista semiestructurada a padres de familia

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Padres de familia

Título de investigación: Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la implementación del Programa Jornada Única en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería?

Objetivo: Identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única.

Instrumentos

En esta investigación se utilizará una guía de entrevista semiestructurada, aplicada con el objetivo de identificar las percepciones de los padres de familia sobre la implementación y resultados de la Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Este instrumento está conformado por una serie de preguntas que buscan develar la opinión de los padres de familia de las instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente, sobre las categorías **Implementación del Programa Jornada Única** y **Resultados de la Jornada Única**. La primera, en los componentes pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar. La segunda, en los indicadores de calidad: resultados en prueba Saber, Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), además de los factores de riesgo y vulnerabilidad (embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas); establecidos en el decreto 501 de 2016.

Presentación:

A continuación, se realizarán una serie de preguntas que permitirán develar cómo ha sido el proceso de implementación del programa Jornada Única y la incidencia de este en la institución que atiende a su acudido. Recuerde que los datos aquí suministrados, serán usados exclusivamente por la Unidad investigativa y su nombre ni el de la institución educativa se relacionarán en los análisis. Esta información es confidencial.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo cree usted que han cambiado las clases de su acudido, desde que inició la Jornada Única? en cuanto a: A. metodología de enseñanza del docente. B. formas de evaluación. C. calidad del aprendizaje. D. cantidad de tareas.
	Componente de Recurso humano	2. ¿Qué opina del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?
		3. ¿Qué opinión tiene sobre la cantidad de personal administrativo para la prestación del servicio educativo, a partir de la implementación de la Jornada Única? (coordinadores, docentes, celadores, aseadores, bibliotecarios, tesoreros y secretarios)

	<p>Componente de Infraestructura</p>	<p>4. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura del colegio para poder iniciar la Jornada Única? (aulas, restaurante, laboratorio, biblioteca, sala de informática, canchas, etc.)</p>
	<p>Componente de Alimentación escolar</p>	<p>5. ¿Cómo se siente con los cambios en la alimentación escolar que la institución educativa ha tenido antes y después de la Jornada Única? En relación con: A. infraestructura. B. preparación de alimentos. C. repartición de alimentos. D. manejo de los desechos.</p>
<p>Resultados de la Jornada Única</p>	<p>Indicador Pruebas Saber</p>	<p>6. ¿Cree que la Jornada Única ha influido en los resultados de las Pruebas Saber 11° en la institución educativa de su acudido? Sí/ No ¿Por qué?</p>
	<p>Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)</p>	<p>7. ¿Considera que el aprendizaje de su acudido en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué?</p> <p>8. ¿Considera que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que ganan o pierden el año escolar? Sí/ No ¿Por qué?</p> <p>9. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en la convivencia dentro la institución educativa? entre A. estudiantes. B. estudiantes y docentes.</p>

	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	10. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en los índices de A. embarazo adolescente? B. delincuencia juvenil? C. consumo de drogas? D. deserción escolar?
--	--	--

Anexo No. 4 Informe de pilotaje padre de familia (Ejemplo)

INFORME PILOTAJE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - PADRES DE FAMILIA #1		
Padres de familia	Hora de inicio: 3:00 p.m. Hora de finalización: 3:40 p.m.	Fecha: 20 de julio de 2020

Siendo las 3:05 p.m., se da inicio a la entrevista al padre de familia por una de las investigadoras, quien presenta la propuesta de investigación y describe el programa Jornada Única. Luego, define el objetivo general de la investigación y las pautas bajo las cuales se llevará a cabo la entrevista. Además, resalta la importancia de ser honesto en las respuestas a los interrogantes y la confidencialidad de la información suministrada.

Posteriormente, se da paso a la entrevista, permitiendo evidenciar la claridad y pertinencia de la mayoría de preguntas, pues los datos suministrados son de gran riqueza en cada uno de los interrogantes.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN (PILOTAJE)							
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	CRITERIOS				OBSERVACIONES
			Claridad	Coherencia	Relevancia	Viabilidad	
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el EE realizó en el marco de la implementación del programa de JU, con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta permite recoger la percepción, que cuenten su experiencia. No se deben hacer contrapreguntas porque se desvía la orientación de la pregunta.
		2. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en las prácticas de aula de su EE?	Sí	Sí	Sí	Sí	Centró su respuesta en las ventajas de consecución de recursos (libros y materiales didácticos)
	Componente de Recurso humano	3. ¿Qué opina usted acerca del plan de apoyo que implementó la institución educativa para suplir las necesidades de planta docente, a partir de la jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	Hay precisión en la información, por lo que se considera una pregunta pertinente.
		4. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para manejar los tiempos escolares y el horario de permanencia de los docentes, a partir de la jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	(NO hay claridad en la respuesta que se recoge)
	Componente de Infraestructura	5. Al realizar un balance entre las condiciones mínimas de los espacios requeridos por la política de JU y las condiciones de su EE ¿cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa?	Sí	Sí	Sí	Sí	La información que se recoge es precisa.
		6. ¿Cómo considera que fue el proceso de adaptación de espacios institucionales para poner en marcha el programa de JU?	Sí	Sí	Sí	Sí	En esta pregunta se repiten situaciones de la pregunta 1 debido a la réplica

	Componente de Alimentación escolar	7. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del EE para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de Alimentación Escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?	Sí	Sí	Sí	Sí	La información que se recoge es pertinente.
		8. ¿Cómo percibió la satisfacción de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia) con el Programa de Alimentación Escolar en su EE?	Sí	Sí	Sí	Sí	
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	9. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber 11 en su Institución Educativa en los años 2015 – 2019?	Sí	Sí	Sí	Sí	(Esta pregunta no tiene claridad en la respuesta, creo que no recoge la información)
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	10. ¿De qué manera considera usted que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?	Sí	Sí	Sí	Sí	
		11. ¿Cómo considera usted que ha influido el programa de Jornada Única en los índices de bajo rendimiento académico de los estudiantes en las áreas fundamentales?					No se realizó la pregunta.
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	12. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo adolescente, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas durante los años 2015 a 2019 en su EE?	Sí	Sí	Sí	Sí	

No obstante, en las preguntas uno, dos y nueve se observó que existe confusión por parte del entrevistado, por ello, se considera reestructurar la forma como están construidas estas preguntas, de manera que se utilice un lenguaje más comprensible para ellos. La pregunta cinco, requiere agregar ejemplos de infraestructura para que sea totalmente entendible para ellos.

Al finalizar la entrevista, las investigadoras dialogan con el entrevistado para evaluar la claridad de las preguntas, el nivel de receptividad y la coherencia entre el propósito de investigación y la información recolectada, llegando a las siguientes conclusiones:

Observaciones del entrevistado	Observaciones de las investigadoras
<ul style="list-style-type: none"> El participante, señala que, aunque se sintió muy nervioso, le pareció importante la entrevista pues afirma que no había tenido la oportunidad de dar opiniones respecto a los procesos en la institución educativa donde estudia su hijo. 	<p>Se sugiere,</p> <ul style="list-style-type: none"> Reestructurar la pregunta 1, 2, 8 y 9, así: <p>1. ¿Cree usted que la forma como le enseñan a su acudido es diferente desde que inició la Jornada Única? Sí/No ¿Por qué?</p> <p>2. ¿Cree usted que su acudido aprende más desde que inició la Jornada Única? Sí / No ¿Por qué?</p> <p>8. Considera que el aprendizaje de su acudido en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué?</p> <p>9. ¿Considera que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que ganan o pierden el año escolar? Sí/ No ¿Por qué?</p>

	<ul style="list-style-type: none">● A la pregunta 5 se le deben agregar los ejemplos de espacios físicos para que sea más clara. <p>5. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura del colegio para poder iniciar la Jornada Única? (aulas, restaurante, laboratorio, biblioteca, sala de informática, canchas, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none">● La pregunta 10 debe ajustarse: <p>10. ¿Cómo considera que la Jornada Única ha influido en la convivencia institucional entre:</p> <p>A. estudiantes?</p> <p>B. docentes y estudiantes?</p>
--	---

Anexo No. 5 Guía de entrevista -grupo focal docentes

GUÍA DE ENTREVISTA /GRUPO FOCAL

Docentes

Título de investigación: Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la implementación del Programa Jornada Única en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería?

Objetivo: Identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única.

Instrumento

En esta investigación se utilizará una guía de entrevista grupal (grupo focal), aplicada con el objetivo de identificar las percepciones de los docentes sobre la implementación y resultados de la Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Este instrumento está conformado por una serie de preguntas que buscan develar la opinión de los docentes de las instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente, sobre las categorías **Implementación del Programa Jornada Única** y **Resultados de la Jornada Única**. La primera, en los componentes pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar. La segunda, en los indicadores de calidad: resultados en prueba Saber, Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), además de los factores de riesgo y vulnerabilidad (embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas); establecidos en el decreto 501 de 2016.

Presentación:

Tema: Evaluación del programa Jornada Única en la Calidad educativa del municipio de Montería.

Objetivo: Identificar las percepciones de los docentes sobre la implementación del programa Jornada Única en las IE de la ciudad de Montería como estrategia para mejorar la calidad educativa.

Roles:

1. Moderador: Un integrante de la unidad investigativa hará el acompañamiento en cada una de las discusiones realizadas.
2. Relator: Un integrante de la unidad investigativa se encargará de observar y tomar notas.
3. El encuentro será virtual a través de la plataforma Google Meet.

Normas de participación:

- ❖ Respetar los turnos de la palabra.
- ❖ Mantener un volumen de voz apacible.
- ❖ El tiempo máximo de participación por intervención será de 5 minutos.
- ❖ El discurso será dirigido con respeto hacia los demás miembros.

Las instituciones educativas donde se realizarán estos grupos focales serán seleccionadas de manera aleatoria, para un total de tres grupos, los cuales estarán conformados por 12 docentes. Para la selección de los integrantes se establecieron los siguientes criterios: tener mínimo dos años de estar laborando en la institución, trabajar con los grados donde se viene implementando la JU (con representación de cada nivel educativo: primaria, secundaria y media académica) y que tuviera disponibilidad temporal para los encuentros.

Tipo de encuentro: Virtual.

Duración: 2:30 horas.

Introducción:

Es necesario recordar a los participantes que esta entrevista tiene como propósito conocer lo que piensa y siente la comunidad a la que llega el Programa Jornada Única (JU), sin el ánimo de perjudicar a los establecimientos educativos (EE) o cualquier miembro del grupo. Por ello, lo que se diga en el desarrollo de la discusión será exclusivamente objeto de análisis de la unidad investigativa.

Posteriormente, la unidad investigativa realiza una una breve presentación sobre los lineamientos y componentes del programa Jornada Única, además de los objetivos general y específicos del proyecto de investigación. A continuación, se procede a la entrevista grupal.

Para ello, se proponen los siguientes interrogantes:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Qué opina acerca de los ajustes curriculares y de plan de estudio que el establecimiento educativo realizó en el marco de la implementación del programa Jornada Única?
		2. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa Jornada Única ha impactado en sus prácticas de aula?
	Componente de Recurso humano	3. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?
	Componente de Infraestructura	4. ¿Cuál cree usted fue la mayor preocupación de toda la comunidad educativa en cuanto a la infraestructura de su establecimiento educativo, desde la implementación de la Jornada Única?

	Componente de Alimentación escolar	5. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del establecimiento educativo para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de alimentación escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	6. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber 11° en su institución educativa en los años 2015 a 2019?
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	7. ¿De qué manera considera usted que la Jornada Única influyó en los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de su institución?
	Indicador Factores de riesgo	8. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los índices de embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, consumo de drogas y deserción escolar durante los años 2015 a 2019, en su establecimiento educativo?

Finalmente, se agradece a los docentes que hicieron parte de este grupo focal por sus aportes, los cuales contribuyen a la comprensión de una problemática municipal.

Anexo No. 6 Informe de pilotaje-grupo focal docentes (Ejemplo)

INFORME DE PILOTAJE GRUPO FOCAL DOCENTE #1		
Docentes de Básica secundaria y Media académica.	Hora de inicio: 8:15 am Hora de finalización: 10:23 am	Fecha: 26 de junio de 2020

Siendo las 8:00 am, se da inicio al encuentro de grupo focal con docentes de distintas instituciones educativas de la ciudad de Montería. Sin embargo, debido a que los docentes requirieron instalar medios electrónicos necesarios para la videollamada y buscar un lugar propicio, el encuentro se pudo iniciar a las 8:15 am, aunque el link de la reunión se envió a las 7:45 am.

Se dio inicio al grupo focal por una de las investigadoras, quien presenta la propuesta de investigación, describe la problemática que soportan el trabajo y explica los objetivos que orientan el estudio. Luego, define qué es un grupo focal, el objetivo de la realización de este y las normas de participación. Además, resalta la importancia de ser honestos en las respuestas a los interrogantes y la confidencialidad de la información suministrada.

Posteriormente, se da paso a la discusión entre los docentes sobre los interrogantes propuestos por la unidad investigativa.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN (PILOTAJE)							
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	CRITERIOS				OBSERVACIONES
			Claridad	Coherencia	Relevancia	Viabilidad	
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿De qué manera cree usted que la implementación del programa de Jornada Única ha impactado en sus prácticas de aula?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta es clara, pertinente y coherente. La información recogida es importante para la investigación y permite develar las percepciones de los docentes.
	Componente de Recurso humano	2. ¿Qué opina sobre la estrategia que utilizó la institución educativa para organizar el horario de permanencia de los docentes, a partir de la Jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta es clara, pertinente y coherente. La información recogida es importante para la investigación y permite develar las percepciones de los docentes.
	Componente de Infraestructura	3. ¿Cómo percibe usted los cambios en materia de infraestructura en su establecimiento educativo desde el año 2015?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta es clara, pertinente y coherente. La información recogida es importante para la investigación y permite develar las percepciones de los docentes.
	Componente de Alimentación escolar	4. ¿Cómo cree usted que fue la experiencia del establecimiento educativo para garantizar las condiciones requeridas por el Programa de Alimentación Escolar para el almacenamiento, preparación y distribución de alimentos?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta es clara, pertinente y coherente. La información recogida es importante para la investigación y permite develar las percepciones de los docentes.
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	5. ¿Cómo cree usted que influyó la Jornada Única en los resultados de las Pruebas Saber 11° en su Institución Educativa en los años 2015 a 2019?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta es clara, pertinente y coherente. La información recogida es importante para la investigación y permite develar las percepciones de los docentes.

	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	6. ¿De qué manera considera que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?	No	Sí	Sí	Sí	La pregunta genera confusión en los docentes, precisamente porque tienen desconocimiento de los componentes del ISCE. Es necesario ajustar de tal manera que no sea necesario explicar el componente.
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	7. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los índices de embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas?	No	Sí	Sí	Sí	La pregunta es clara, pero los docentes sienten que no tienen conocimiento frente a la temática. Consideran pertinente que las IE realicen seguimiento a estos indicadores.

Los cuales permitieron evidenciar la claridad y pertinencia de cada uno de ellos, debido a la riqueza de la información suministrada. No obstante, en las preguntas seis (6) y siete (7), se observó que existe confusión por parte de algunos docentes, quienes no tienen claridad frente a cada uno de los conceptos de los componentes del ISCE y otros desconocen los indicadores de los factores de riesgo y vulnerabilidad en su EE. Por ello, se considera reestructurar la forma como están construidas estas preguntas. La pregunta seis, requiere revisar cuál es el propósito del ISCE dentro de los requerimientos ministeriales para poder rescatar la esencia del mismo. La pregunta siete, requiere que se separe cada uno de los factores por incisos dentro de la misma pregunta.

Al finalizar la entrevista, las investigadoras dialogan con los entrevistados para evaluar la claridad de las preguntas, el nivel de receptividad y la coherencia entre el propósito de investigación y la información recolectada, llegando a las siguientes conclusiones:

Observaciones del entrevistado	Observaciones de las investigadoras
<ul style="list-style-type: none"> ● Se sugiere agregar las preguntas: ❖ ¿Cómo ha aportado la Jornada Única en tu cualificación docente? ❖ ¿Qué percepción tiene acerca de los mecanismos de comunicación institucional para el conocimiento y seguimiento del programa de Jornada Única? ❖ ¿Qué seguimiento se ha hecho al programa de Jornada Única dentro de la institución educativa? ● La mayoría de preguntas fueron coherentes y fáciles de responder, excepto la pregunta siete que cuestiona acerca de los factores de riesgo y vulnerabilidad en los adolescentes, debido a que los docentes desconocen los índices de estos. ● En consenso, los docentes manifestaron que les parece importante cuestionar acerca del impacto de este programa en sus prácticas de aula porque los lleva a la reflexión. ● Los entrevistados consideran que es necesario crear estos escenarios de reflexión y crítica frente al programa de Jornada Única debido a la falta de comprensión de la norma y seguimiento a la implementación del programa. 	<p>Se sugiere,</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reestructurar la pregunta 7 pues la respuesta fue dispersa. <p>7. ¿Cómo cree usted que ha influido la Jornada Única en los índices de:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. embarazos en adolescentes? B. delincuencia juvenil? C. consumo de drogas? D. deserción escolar?

Anexo No. 7 Guía de entrevista -grupo focal estudiantes

GUÍA DE ENTREVISTA /GRUPO FOCAL

Estudiantes

Título de investigación: Evaluación de la implementación del programa Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de la implementación del Programa Jornada Única en las instituciones educativas oficiales del municipio de Montería?

Objetivo: Identificar las percepciones que tiene la comunidad educativa de las instituciones que implementan el Programa Jornada Única, desde el año 2015, sobre los componentes e indicadores de calidad establecidos por el programa, a través de un estudio cualitativo que permita la comprensión de las variables calidad educativa e implementación del programa Jornada Única.

Instrumentos

En esta investigación se utilizará una guía de entrevista grupal (grupo focal), aplicada con el objetivo de identificar las percepciones de los estudiantes sobre la implementación y resultados de la Jornada Única en las instituciones oficiales del municipio de Montería.

Este instrumento está conformado por una serie de preguntas que buscan develar la opinión de los estudiantes de las instituciones educativas seleccionadas aleatoriamente, sobre las categorías **Implementación del Programa Jornada Única** y **Resultados de la Jornada Única**. La primera, en los componentes pedagógico, recurso humano docente, infraestructura y alimentación escolar. La segunda, en los indicadores de calidad: resultados en prueba Saber, Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), además de los factores de riesgo y vulnerabilidad (embarazos en adolescentes, delincuencia juvenil, deserción escolar y consumo de drogas); establecidos en el decreto 501 de 2016.

Presentación:

Tema: Evaluación del programa Jornada Única en la Calidad educativa del municipio de Montería.

Objetivo: Identificar las percepciones de los docentes sobre la implementación del programa Jornada Única en las IE de la ciudad de Montería como estrategia para mejorar la calidad educativa.

Roles:

1. Moderador: Un integrante de la unidad investigativa hará acompañamiento en cada una de las discusiones realizadas.
2. Relator: Un integrante de la unidad investigativa se encargará de observar y tomar notas.
3. El encuentro será virtual a través de la plataforma Google Meet.

Normas de participación:

- ❖ Respetar los turnos de la palabra.
- ❖ Mantener un volumen de voz apacible.
- ❖ El tiempo máximo de participación por intervención será de 5 minutos.
- ❖ El discurso será dirigido con respeto hacia los demás miembros.

Las IE donde se realizarán estos grupos focales serán seleccionadas de manera aleatoria, para un total de tres grupos, los cuales estarán conformados por 12 estudiantes. Para la selección de los integrantes se establecieron los siguientes criterios: tener mínimo dos años de estar estudiando en la institución y que pertenezcan al nivel de media académica de la institución.

Tipo de encuentro: Virtual.

Duración: 2:30 horas.

Introducción:

Es necesario recordar a los participantes que esta entrevista tiene como propósito conocer lo que piensa y siente la comunidad a la que llega el Programa Jornada Única

(JU), sin el ánimo de perjudicar a los establecimientos educativos (EE) o cualquier miembro del grupo. Por ello, lo que se diga en el desarrollo de la discusión será exclusivamente objeto de análisis de la unidad investigativa.

Posteriormente, la unidad investigativa realiza una breve presentación sobre los lineamientos y componentes del programa Jornada Única, además del objetivo general del proyecto de investigación. A continuación, se procede a la entrevista grupal.

Para ello, se proponen los siguientes interrogantes:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo crees que la ampliación del tiempo escolar ha transformado las clases que recibes en tu establecimiento educativo desde que inició la Jornada Única?
	Componente de Recurso humano	2. ¿Qué opinas del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?
	Componente de Infraestructura	3. ¿Cómo te sientes con los cambios físicos que tu institución educativa ha tenido antes y después de 2015? (aulas, biblioteca, laboratorios, espacios de recreación y deporte)
	Componente de Alimentación escolar	4. ¿Cómo te sientes con los cambios en la alimentación escolar que tu institución educativa ha tenido antes y después de la Jornada Única? A. en relación con la infraestructura? B. en relación con la preparación de alimentos? C. en relación con la repartición de alimentos? D. en relación con el manejo de los desechos?
Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	5. ¿Crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de Pruebas Saber 11° en tu institución? Sí/ No ¿Por qué?

Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	<p>6. ¿Consideras que tu aprendizaje en las áreas de Matemáticas y Lenguaje ha mejorado desde que inició la Jornada Única? Sí/ No ¿Por qué?</p>
	<p>7. ¿Consideras que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que aprueban o reprueban año escolar? Sí/ No ¿Por qué?</p>
	<p>8. ¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en la convivencia en la institución educativa? A. entre estudiantes. B. entre estudiantes y docentes.</p>
Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	<p>9. ¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en los índices de A. embarazo adolescente? B. delincuencia juvenil? C. consumo de drogas? D. deserción escolar?</p>

Finalmente, se agradece a los estudiantes que hicieron parte de este grupo focal por sus aportes, los cuales contribuyen a la comprensión de una problemática municipal.

Anexo No. 8 Informe de pilotaje - grupo focal estudiantes (Ejemplo)

PILOTAJE GRUPO FOCAL DE ESTUDIANTES #1		
Estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°	Hora de inicio: 10:05 am Hora de finalización: 11:55 am	Fecha: 25 de junio de 2020

El encuentro inició a las 10:00 am, tal como se había programado, pero hubo que esperar que todos los estudiantes habilitaran la cámara para poder iniciar la sesión, por lo que, en realidad, se pudo iniciar a las 10:05 am.

Inicialmente, se realiza un saludo a los estudiantes y se da paso a la presentación de la unidad investigativa. Además, se indican los roles que tendrá cada uno de los integrantes en el desarrollo de la entrevista grupal. Luego, una de las investigadoras presenta la propuesta de investigación, describiendo el problema, el objetivo general y los específicos. Además, de la razón del grupo focal como parte fundamental en el rescate de las percepciones de la comunidad educativa en la voz de los estudiantes.

Posteriormente, se da paso a orientar las pautas del grupo focal, indicando la privacidad y confidencialidad de la información proporcionada, además de la posible duración.

A continuación, se da inicio a la entrevista.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN (PILOTAJE)							
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	CRITERIOS				OBSERVACIONES
			Claridad	Coherencia	Relevancia	Viabilidad	
Implementación del Programa Jornada Única	Componente pedagógico	1. ¿Cómo crees que la ampliación del tiempo escolar ha transformado las clases que recibes en tu institución educativa desde que inició la Jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	La pregunta es pertinente y la información que se recoge es relevante. Es importante preguntarles cómo era antes de las Jornada Única y cómo es ahora.
	Componente de Recurso humano	2. ¿Qué opinas del número de estudiantes por salón que atienden los docentes, desde la implementación de la Jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	La información que se recoge es relevante, pero debe ser orientada por el entrevistador pues los estudiantes se pierden en el diálogo.
	Componente de Infraestructura	3. ¿Cómo percibes los cambios en materia de infraestructura en tu Establecimiento Educativo, a partir de la implementación del programa de Jornada Única?	No	No	Sí	Sí	Esta pregunta debe replantearse porque los chicos se dispersan en cuanto a los recursos materiales como diccionarios y materiales tecnológicos. Deben escribirse ejemplos de espacios físicos. La palabra adecuada no es percepciones, creemos que debe ser describir el proceso o cambio de la institución en cuanto a los espacios físicos como laboratorio, polideportivo, biblioteca, etc. Esta información es importante, pero se pierde en los datos del presente y se olvida hablar de la evolución y cómo se sintieron en ese momento de implementación de la jornada única.
	Componente de Alimentación escolar	4. ¿Cómo evalúas los cambios en materia de alimentación escolar en tu Establecimiento Educativo, desde que inició la Jornada Única?	Sí	Sí	Sí	Sí	La información que se recoge es relevante, pero debe ser orientada por el entrevistador pues los estudiantes se pierden en el diálogo. Es necesario ubicarlos en el tiempo de inicio de la jornada, cómo fue ese proceso inicial. Y luego, cómo es ahora.

Resultados de la Jornada Única	Indicador Pruebas Saber	5. ¿Cómo crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de las Pruebas Saber que tu institución ha obtenido en los últimos años?	Sí	Sí	Sí	Sí	Esta pregunta debe replantearse, pues los chicos se pierden en el discurso. Explicar la diapositiva con los resultados, para que ellos puedan emitir un juicio.
	Indicador ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa)	6. ¿De qué manera consideras que la Jornada Única influyó en los resultados del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) de su institución?	No	No	No	Sí	Esta pregunta debe replantearse y debe hacerse desde la mirada del estudiante. Por ejemplo, la convivencia escolar entre docentes y estudiantes. Además, se les debe explicar con los resultados de su IE en la diapositiva.
	Indicador Factores de riesgo y vulnerabilidad	7. ¿Cómo crees que ha influido la Jornada Única en los factores de riesgo y vulnerabilidad tales como embarazo adolescente, delincuencia juvenil, consumo de drogas y deserción escolar durante los últimos años?	No	No	No	Sí	Esta pregunta debe replantearse y ser específicos con los índices. Ejemplo: Han aumentado los casos de embarazos en adolescentes ... en los últimos tantos años.

En el desarrollo del grupo focal, los estudiantes se mostraron poco participativos, por lo que se les debe solicitar su opinión respecto a las preguntas, con nombres propios. En las preguntas uno y dos las respuestas fueron claras y pertinentes al objetivo propuesto. Sin embargo, se evidencia que los chicos pierden la dirección del discurso por lo que la moderadora debe reorientarlos. El tiempo estimado de cada pregunta en debate fue de 15 a 20 minutos.

La pregunta número tres no fue comprendida de manera directa, por lo que debe replantearse, pues los chicos demoraron en responder y se perdieron en el discurso. La moderadora la reorienta para que ellos puedan comparar los espacios físicos que estaban antes de la Jornada única y el proceso de adecuación. Por esta razón, consideramos pertinente que esta pregunta sea reestructurada.

Posteriormente, en el desarrollo de las preguntas cuatro, cinco y seis, se evidenció que los estudiantes se pierden en el discurso y la entrevista grupal debe ser reorientada constantemente por la moderadora. Lo cual, permite evidenciar que, en la pregunta del componente de alimentación escolar, se debe llevar a un recorrido por los tres elementos: manipulación, distribución de alimentos y el manejo de residuos sólidos. Además, en este mismo componente se les debe pedir que contrasten antes y después de la Jornada Única, para poder rescatar las percepciones frente a la implementación del proceso.

En lo que respecta a las preguntas número cinco y seis, que se encuentran apoyadas en tablas de información, estas deben ser explicadas por el moderador para que los chicos puedan opinar al respecto, pues ellos sienten que no tienen conocimiento frente a los resultados nacionales en las pruebas Saber y constantemente, asocian el mejoramiento en los resultados a los precios. Si bien la información que se recoge es importante, es evidente que la no comprensión de la pregunta es lo que origina un discurso disperso.

Por su parte, la pregunta número siete, debe replantearse porque no hay claridad frente a los índices de los factores de riesgo y vulnerabilidad. Los entrevistados no asociaban las respuestas con el programa de Jornada Única. Se sugiere separar cada factor y adecuar el lenguaje al de los estudiantes.

Al finalizar la entrevista, las investigadoras dialogan con los entrevistados para evaluar la claridad de las preguntas, el nivel de receptividad y la coherencia entre el propósito de investigación y la información recolectada, llegando a las siguientes conclusiones:

Observaciones del entrevistado	Observaciones de las investigadoras
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes expresaron que se sintieron cómodos y se sintieron agradados porque pudieron dialogar de aspectos que normalmente no hacen. • Este diálogo permite reflexionar acerca de su papel en la escuela y la forma cómo pueden contribuir a mejorar los procesos. • La mayoría de preguntas fueron coherentes y fáciles de responder, excepto la pregunta seis que cuestiona acerca de la influencia de la Jornada Única en el Índice Sintético de Calidad. • Agregar preguntas acerca de la convivencia escolar, en lo que tiene que ver con las relaciones entre estudiante-estudiante y docentes-estudiantes. 	<p>Se sugiere,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustar el lenguaje de las diapositivas y reducir el número de las mismas en la explicación del proyecto. • Eliminar: criterios de la JU, decreto, objetivos de la JU, objetivos específicos del proyecto y evidencias. • Reestructurar: Presentación de la JU y componentes (ajustar el lenguaje: corto y sencillo). Normas y pautas, (combinar dejando lo importante). • Reestructurar preguntas 3, 4, 5, 6 y 7. Pues las respuestas fueron direccionadas hacia otros enfoques distintos a los propósitos de las preguntas. Así: <p>3. ¿Qué opinas de los cambios físicos que tu institución educativa ha tenido antes y después de 2015? (aulas, biblioteca, laboratorios, espacios de recreación y deporte)</p> <p>4. ¿Qué opinas de los cambios que tuvo el programa de alimentación escolar en tu Establecimiento Educativo, desde que inició la Jornada Única:</p> <p>A. en relación con infraestructura?</p> <p>B. en relación con la preparación de alimentos?</p> <p>C. en relación a la repartición de alimentos?</p> <p>D. en relación al manejo de los desechos?</p> <p>5. ¿Crees que la Jornada Única ha influido en los resultados de Pruebas</p>

	<p>Saber 11° en tu institución? Sí/ No ¿Por qué? (Se muestra y explica la tabla).</p> <p>6. Se sugiere separar los componentes del ISCE así:</p> <p>¿Consideras que la Jornada Única ha influido positiva o negativamente en los aprendizajes de Lenguaje y Matemáticas? Sí/ No ¿Por qué?</p> <p>¿Consideras que la ampliación del tiempo escolar ha influido en el número de estudiantes que aprueban o reprueban año escolar? Sí/ No ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en la convivencia en la institución educativa?</p> <ul style="list-style-type: none">A. entre estudiantes.B. entre estudiantes y docentes. <p>7. ¿Cómo consideras que la Jornada Única ha influido en los índices de</p> <ul style="list-style-type: none">A. embarazo adolescente?B. delincuencia juvenil?C. consumo de drogas?D. deserción escolar? <ul style="list-style-type: none">• Debido a lo anterior, se precisa realizar otro pilotaje con las preguntas reestructuradas.
--	--

Anexo No. 9 Resultados de Pruebas Saber 11° por área y promedio 2015-2019

INTERVENIDOS:

Año		Matemáticas	Lectura Crítica	Sociales	Naturales	Inglés	Comp. Ciudadanas	Promedio
2015	IE 1	55	56	56	56	52	54	54,8
	IE 2	49	50	50	50	49	50	49,7
	IE 3	70	56	59	63	58	58	60,7
	IE 4	48	49	50	50	46	50	48,8
	IE 5	65	58	61	61	63	58	61,0
	IE 6	47	49	50	49	47	50	48,7
	IE 7	52	53	53	54	52	52	52,7
	Promedio anual 2015	53,8						
2016	IE 1	55	57	5	5	54		56,0
	IE 2	51	52	6	8	52		52,0
	IE 3	61	58	2	3	6	58	59,6
	IE 4	48	50	0	1	5	50	50,4
	IE 5	64	61	0	4	6	67	63,4
	IE 6	48	51	1	4	5	48	49,4
	IE 7	56	55	9	1	5	54	55,4
	Promedio anual 2016	55,2		5	7			
2017	IE1	58	59	7	9	55		57,6
	IE 2	49	53	1	2	5	51	51,2
	IE 3	67	64	1	3	6	60	63,0
	IE 4	49	53	0	4	5	51	51,4
	IE 5	63	63	1	3	6	63	62,6
	IE 6	48	55	0	2	5	51	51,2
	IE 7	54	58	4	7	5	54	55,4
	Promedio anual 2017	56,1						

2018	IE 1	57	58	5	5	55	56,8
				6	8		
	IE 2	50	49	4	4	51	48,8
				5	9		
	IE 3	67	64	6	6	64	63,8
				0	4		
	IE 4	53	53	4	5	53	51,8
				8	2		
IE 5	67	64	6	6	65	64,6	
			2	5			
IE 6	49	53	4	5	54	50,4	
			6	0			
IE 7	54	55	5	5	53	53,4	
			1	4			
	Promedio anual 2018	55,7					
2019	IE 1	56	59	5	5	54	55,8
				3	7		
	IE 2	51	51	4	5	50	49,2
				4	0		
	IE 3	64	60	5	5	58	59,0
				4	9		
	IE 4	52	54	4	5	48	51,0
				8	3		
IE 5	64	64	6	6	63	63,0	
			1	3			
IE 6	49	52	4	4	51	48,8	
			4	8			
IE 7	54	55	4	5	54	53,2	
			9	4			
	Promedio anual 2019	54,3					

NO INTERVENIDOS:

Año		Matemáticas	Lectura Crítica	Sociales	Naturales	Inglés	Comp. Ciudadanas	Promedio
2015	IE 8	57	56	55	56	58		56,4
	IE 9	50	48	48	50	47	49	48,7
	IE 10	52	52	52	51	50	53	51,7
	IE 11	50	51	51	51	49	50	50,3
	IE 12	56	53	54	55	52	58	54,7
	IE 13	48	48	47	48	47	47	47,5
	IE 14	55	55	54	55	50	54	8
		Promedio anual 2015	51,9					
2016	IE 8	57	58	55	58	59		57,4
	IE 9	48	51	48	49	47		48,6
	IE 10	53	55	53	56	55		54,4

	IE 11	52	54	51	56	50	52,6
	IE 12	60	58	56	60	57	58,2
	IE 13	52	50	47	52	51	50,4
	IE 14	55	57	56	57	53	55,6
	Promedio Anual 2016	53,9					
2017	IE 8	56	58	55	56	57	56,4
	IE 9	48	52	48	49	45	48,4
	IE 10	55	57	55	56	58	56,2
	IE 11	50	53	49	54	49	51,0
	IE 12	57	58	54	57	55	56,2
	IE 13	52	53	49	53	49	51,2
	IE 14	54	59	56	56	52	55,4
	PromedioAnual2017	53,5					
2018	IE 8	57	59	55	57	58	57,2
	IE 9	49	49	45	48	47	47,6
	IE 10	57	59	57	59	61	58,6
	IE 11	52	54	49	53	51	51,8
	IE 12	56	58	53	58	56	56,2
	IE 13	50	48	46	50	47	48,2
	IE 14	55	58	55	54	55	55,4
	PromedioAnual2018	53,6					
2019	IE 8	58	60	54	56	59	57,4
	IE 9	49	51	43	46	48	47,4
	IE 10	59	59	55	58	56	57,4
	IE 11	51	52	44	49	47	48,6
	IE 12	56	56	49	56	54	54,2
	IE 13	47	49	41	46	45	45,6
	IE 14	53	57	50	52	52	52,8
	PromedioAnual2019	51,9					

Fuente: Autores.

Anexo No. 10 Resultados ISCE años 2015-2018

INTERVENIDAS

Año	Parámetro	IE 1	IE 2	IE 3	IE 4	IE 5	IE6	IE7	Promedio
2015	Promedio primaria	5,03	3,79	5,93	4,24	5,52	3,86	4,10	4,64
	Desempeño primaria	2,45	1,99	2,63	2,12	2,49	2,21	2,34	2,32
	Progreso primaria	0,92	0,20	1,68	0,57	1,13	0,04	0,34	0,7
	Eficiencia primaria	0,92	0,86	0,87	0,78	0,90	0,87	0,90	0,87
	Ambiente escolar primaria	0,75	0,74	0,75	0,76	0,74	0,74	0,76	0,75
	Promedio secundaria	3,00	3,91	5,69	3,83	5,81	3,57	3,56	4,20
	Desempeño secundaria	2,26	2,14	2,50	1,95	2,74	2,04	2,07	2,24
	Progreso secundaria	0,01	0,44	1,50	0,38	1,53	0,00	0,00	0,55
	Eficiencia secundaria		0,59	0,90	0,73	0,79	0,77	0,75	0,76
	Ambiente escolar secundaria	0,74	0,76	0,78	0,75	0,75	0,75	0,74	0,75
	Promedio media	5,44		7,73	3,66	7,65	4,72	4,11	5,55
	Desempeño media	2,44		2,54	2,17	2,76	2,20	2,31	2,40
	Progreso media	3,00		3,06	0,00	3,14	0,82	0,00	1,67
	Eficiencia media		1,31	1,76	1,49	1,75	1,71	1,80	1,64
2016	Promedio primaria	4,07	5,06	5,02	3,61	4,10	4,17	4,45	4,35
	Desempeño primaria	2,33	2,29	2,52	2,01	2,43	2,22	2,16	2,28
	Progreso primaria	0,02	1,18	0,86	0,07	0,06	0,25	0,63	0,44
	Eficiencia primaria	0,97	0,85	0,90	0,81	0,88	0,94	0,91	0,8
	Ambiente escolar primaria	0,75	0,74	0,75	0,73	0,72	0,75	0,74	0,74
	Promedio secundaria	4,35	3,71	7,19	3,36	7,38	3,45	5,45	4,98
	Desempeño secundaria	2,37	2,10	2,57	1,90	2,76	1,83	2,33	2,27
	Progreso secundaria	0,39	0,22	3,00	0,04	3,02	0,00	1,63	1,19
	Eficiencia secundaria	0,89	0,63	0,87	0,66	0,83	0,89	0,74	0,79
	Ambiente escolar secundaria	0,70	0,76	0,76	0,76	0,76	0,73	0,74	0,74
	Promedio media	7,38	3,84	8,17	5,30	7,64	4,27	7,24	6,26
	Desempeño media	2,58	2,30	2,94	2,27	2,86	2,23	2,42	2,51
	Progreso media	3,19		3,48	1,48	3,00	0,08	3,11	2,39
	Eficiencia media	1,61	1,54	1,76	1,56	1,77	1,96	1,70	1,70
2017	Promedio primaria	8,17	4,50	5,92	3,89	4,25	4,20	5,23	5,17
	Desempeño primaria	2,98	2,32	2,64	2,13	2,46	2,27	2,38	2,45
	Progreso primaria	3,49	0,51	1,63	0,19	0,18	0,25	1,26	1,07
	Eficiencia primaria	0,94	0,94	0,90	0,80	0,84	0,95	0,84	0,89
	Ambiente escolar primaria	0,75	0,74	0,75	0,77	0,77	0,74	0,75	0,75
	Promedio secundaria	4,40	4,96	7,79	3,46	5,67	4,12	3,76	4,88
	Desempeño secundaria	2,41	2,31	3,02	2,06	2,66	2,11	2,33	2,41
	Progreso secundaria	0,40	1,09	3,17	0,03	1,50	0,48	0,00	0,95
	Eficiencia secundaria	0,83	0,82	0,86	0,62	0,76	0,78	0,67	0,76
	Ambiente escolar secundaria	0,77	0,74	0,74	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
	Promedio media	7,31	4,88	7,51	4,08	7,70	3,84	7,16	6,07
	Desempeño media	2,61	2,40	2,76	2,27	2,90	2,31	2,58	2,55
	Progreso media	3,00	0,61	3,00	0,08	3,00	0,01	3,02	1,82
	Eficiencia media	1,71	1,86	1,75	1,73	1,80	1,52	1,55	1,70
2018	Promedio primaria	5,00	3,94	7,11	4,16	6,61	5,03	5,15	5,29
	Desempeño primaria	2,59	2,27	2,87	2,13	2,72	2,38	2,34	2,47
	Progreso primaria	0,75	0,00	2,57	0,45	2,79	0,91	1,17	1,23
	Eficiencia primaria	0,91	0,92	0,90	0,85	0,85	1,00	0,88	0,90
	Ambiente escolar primaria	0,75	0,75	0,76	0,73	0,77	0,75	0,75	0,75
	Promedio secundaria	5,66	5,45	7,83	4,58	7,41	4,86	4,14	5,70
	Desempeño secundaria	2,49	2,42	3,09	2,22	2,79	2,16	2,42	2,51
	Progreso secundaria	1,53	1,52	3,11	0,91	3,03	0,94	0,15	1,60

Eficiencia secundaria	0,87	0,76	0,88	0,70	0,85	1,00	0,82	0,84
Ambiente escolar secundaria	0,77	0,76	0,75	0,76	0,74	0,76	0,75	0,76
Promedio media	7,38	4,19	8,22	5,20	7,73	5,68	7,45	6,55
Desempeño media	2,70	2,36	3,03	2,36	2,93	2,40	2,59	2,62
Progreso media	3,09	0,00	3,31	1,19	3,00	1,40	3,00	2,14
Eficiencia media	1,59	1,82	1,88	1,66	1,80	1,88	1,89	1,79

NO INTERVENIDAS

Año	Parámetro	IE 8	IE 9	IE 10	IE 11	IE 12	IE 13	IE 14	Promedio
2015	Promedio primaria	5,92	3,33	4,14	4,28	5,96	3,38	5,53	4,65
	Desempeño primaria	2,56	1,96	2,33	2,26	2,59	2,05	2,40	2,31
	Progreso primaria	1,68	0,40	0,13	0,44	1,73	0,40	1,55	0,90
	Eficiencia primaria	0,89	0,97	0,92	0,84	0,91	0,93	0,85	0,90
	Ambiente escolar primaria	0,79		0,77	0,74	0,72		0,74	0,75
	Promedio secundaria	5,77	3,61	5,00	5,39	7,46	3,47	3,69	4,91
	Desempeño secundaria	2,61	1,92	2,31	2,33	2,76	1,87	2,28	2,30
	Progreso secundaria	1,50	0,00	1,02	1,56	3,05	0,00	0,00	1,02
	Eficiencia secundaria	0,87	0,93	0,93	0,74	0,87	0,85	0,67	0,84
	Ambiente escolar secundaria	0,79	0,76	0,73	0,75	0,76	0,75	0,74	0,75
	Promedio media	7,12	4,82	7,23	3,95	7,47	3,89	6,75	5,89
	Desempeño media	2,58	2,21	2,40	2,24	2,60	2,19	2,38	2,37
	Progreso media	3,00	0,73	3,01	0,00	3,03	0,00	3,00	1,82
	Eficiencia media	1,55	1,88	1,82	1,71	1,82	1,69	1,37	1,69
2016	Promedio primaria	6,21	3,69	4,82	4,22	5,22	4,50	4,79	4,78
	Desempeño primaria	2,58	1,94	2,36	2,27	2,54	2,19	2,48	2,34
	Progreso primaria	1,95	0,12	0,82	0,34	1,03	0,67	0,66	0,80
	Eficiencia primaria	0,95	0,85	0,88	0,88	0,93	0,92	0,91	0,90
	Ambiente escolar primaria	0,73	0,77	0,76	0,73	0,73	0,72	0,74	0,74
	Promedio secundaria	5,58	3,44	4,12	3,50	7,43	3,51	5,92	4,79
	Desempeño secundaria	2,42	1,85	2,30	1,98	2,75	1,87	2,37	2,22
	Progreso secundaria	1,50	0,03	0,39	0,00	3,05	0,09	1,95	1,00
	Eficiencia secundaria	0,92	0,81	0,68	0,76	0,92	0,85	0,85	0,83
	Ambiente escolar secundaria	0,91	0,75	0,75	0,76	0,72	0,70	0,75	0,76
	Promedio media	7,45	4,95	4,30	7,24	7,48	4,77	7,48	6,24
	Desempeño media	2,63	2,27	2,41	2,34	2,55	2,23	2,54	2,42
	Progreso media	3,04	0,86	0,02	3,14	3,00	0,73	3,25	2,01
	Eficiencia media	1,79	1,82	1,87	1,76	1,93	1,82	3,00	2,00
2017	Promedio primaria	5,90	4,40	5,97	4,34	5,45	5,95	6,73	5,53
	Desempeño primaria	2,60	2,17	2,52	2,34	2,57	2,53	2,55	2,47
	Progreso primaria	1,58	0,68	1,80	0,34	1,22	1,74	2,51	1,41
	Eficiencia primaria	0,97	0,80	0,90	0,90	0,91	0,93	0,90	0,90

	Ambiente escolar primaria	0,75	0,75	0,76	0,75	0,75	0,75	0,76	0,75
	Promedio secundaria	7,35	5,13	3,92	6,47	5,78	5,79	4,01	5,49
	Desempeño secundaria	2,66	2,28	2,36	2,47	2,62	2,46	2,37	2,46
	Progreso secundaria	3,02	1,31	0,00	2,50	1,51	1,66	0,00	1,43
	Eficiencia secundaria	0,91	0,79	0,79	0,74	0,90	0,91	0,87	0,84
	Ambiente escolar secundaria	0,77	0,75	0,76	0,76	0,75	0,76	0,77	0,76
	Promedio media	7,60	3,86	4,23	7,71	7,57	4,17	7,18	6,05
	Desempeño media	2,67	2,30	2,53	2,47	2,73	2,37	2,62	2,53
	Progreso media	3,00	0,00	0,02	3,00	3,00	0,02	3,00	1,72
	Eficiencia media	1,93	1,56	1,68	1,71	1,84	1,79	1,56	1,72
2018	Promedio primaria	5,67	4,23	5,58	4,85	4,90	4,72	6,90	5,26
	Desempeño primaria	2,45	2,18	2,45	2,44	2,48	2,22	2,66	2,41
	Progreso primaria	1,51	0,44	1,78	0,74	0,75	0,86	2,61	1,24
	Eficiencia primaria	0,96	0,87	0,88	0,93	0,92	0,91	0,88	0,91
	Ambiente escolar primaria	0,75	0,74	0,75	0,74	0,75	0,74	0,75	0,75
	Promedio secundaria	7,35	4,61	5,76	5,42	5,86	4,33	5,22	5,51
	Desempeño secundaria	2,62	2,24	2,58	2,32	2,63	2,24	2,46	2,44
	Progreso secundaria	3,07	0,76	1,70	1,51	1,63	0,47	1,18	1,47
	Eficiencia secundaria	0,89	0,86	0,73	0,84	0,85	0,87	0,83	0,84
	Ambiente escolar secundaria	0,77	0,75	0,75	0,76	0,75	0,75	0,76	0,76
	Promedio media	7,54	4,98	7,21	7,34	7,52	5,43	7,20	6,75
	Desempeño media	2,64	2,31	2,60	2,40	2,66	2,44	2,63	2,53
	Progreso media	3,00	0,93	3,08	3,00	3,00	1,22	3,01	2,46
	Eficiencia media	1,90	1,74	1,53	1,94	1,86	1,76	1,56	1,76

Fuente: Autores

**Anexo No. 11 Factores de riesgo y vulnerabilidad /
Deserción escolar años 2015-2019**

	Institución Educativa	Desertores					Total
		2015	2016	2017	2018	2019	
Intervenidas	IE 1	1	17	20	9	34	81
	IE 2	58	64	79	47	34	282
	IE 3	2	16	13	5	12	48
	IE 4	16	21	12	10	15	74
	IE 5	44	41	37	24	70	216
	IE 6	13	27	8	3	7	58
	IE 7	59	23	137	115	109	443
	Total	193	209	306	213	281	1202
No intervenidas	IE 14	7	24	19	24	20	94
	IE 13	65	89	55	99	109	417
	IE 12	46	36	26	23	17	148
	IE 11	74	23	28	54	57	236
	IE 10	3	18	15	18	21	75
	IE 9	106	103	30	20	60	319
	IE 8	13	11	7	24	7	62
	Total	314	304	180	262	291	1351

Fuente: Autores.