



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD
CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**



Construcción de una propuesta
de evaluación y seguimiento al proyecto
Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar

Informe final:
Resultados de la aplicación de la prueba piloto
de la propuesta de evaluación

Bogotá, Agosto 9 de 2006

Equipo de Investigación

Carlos Miñana Blasco
Profesor Departamento de Antropología
Director del Proyecto

José Gregorio Rodríguez
Profesor Departamento de Psicología
Investigador

Luz María Villegas
Asistente General

Margarita Jaramillo
Asistente Administrativa

Carolina Arango Vargas
Antropóloga
Investigadora

David Andrés Díez
Antropólogo
Asistente de Investigación

Diana Janeth Ortiz
Socióloga
Asistente de Investigación

Elizabeth Bernal
Psicóloga - Estudiante Maestría en Antropología
Auxiliar de Campo

Katerine Ariza, Alec Yamir Sierra, Camila Urueta
Estudiantes de Antropología, Auxiliares de trabajo de campo 2006

Juan Sebastián Ávila
Estudiante de Sociología, Auxiliar para procesamiento de información

Estudiantes de Antropología que participaron en el trabajo de campo 2005:

Alec Sierra, Camilo Causil, Celia Vásquez, Edna Sierra,
Juan Carlos Chaparro, Juan Hurtado, Lina Lozano, Lizeth Robayo,
Pablo Torres, Victoria Sánchez, Viviana Jaramillo, Vladimir Ariza

Tabla de Contenido

Introducción.....	4
1. Enfoque y metodología	5
1.1. Proceso de construcción de la matriz de evaluación.....	5
2. Matriz de evaluación	8
2.1. Descripción de los componentes.....	12
2.2. Definición de categorías	13
3. Metodología prueba piloto.....	16
3.1. Estrategias Cuantitativas	16
3.1.1. Instrumentos	16
3.1.2. Descripción de la muestra	17
3.2. Estrategias Cualitativas	19
3.2.1. Instrumentos	20
4. Caracterización de la muestra	23
5. Resultados por categorías.....	34
5.1. Descripción general de los resultados	34
5.2. Incidencia	38
5.2.1. Dimensión cognitiva	38
5.2.2. Dimensión socioafectiva.....	41
5.2.3. Dimensión Técnica.....	46
5.2.4. Dimensión laboral-vocacional	50
5.2.5. Dimensión cultura del ocio	54
5.2.6. Dimensión Ético-Política	58
5.3. Impacto.....	61
5.3.1. Construcción de tejido social.....	62
5.3.2. Escuela	65
5.3.3. Familias	68
5.3.4. Construcción de Ciudadanía	70
5.4. Proceso	72
5.4.1. Pedagógico.....	72
5.4.2. Servicios	76
6. Conclusiones y recomendaciones	93
7. Bibliografía y fuentes consultadas.....	99
8. Anexos	102

Introducción

Desde el inicio del proyecto, el equipo del Programa RED planteó como principio de acción una apuesta *participativa*, en la que se reconocieran los avances y desarrollos de cada entidad, y se hicieran audibles las voces de todos los actores implicados en el *Programa Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*.

La metodología acordada con la SED, privilegió así diversas estrategias de trabajo: de un lado, un proceso de reconocimiento de la estructura del Programa y de recolección de información de la cotidianidad del mismo; de otro, la formulación de un enfoque basado en una juiciosa revisión teórica; un proceso de *discusión y negociación* de los enfoques y elementos de la evaluación con todos los actores, y por último, la aplicación piloto de la propuesta de evaluación. Las sucesivas fases de la investigación correspondieron con estas estrategias, de manera que lo que se propone hoy, al final del proceso, es válido, pertinente y ceñido a la realidad del proyecto, pues fue desde ella que se construyó.

El Informe Final recoge el resultado del trabajo realizado y está constituido por tres grandes productos: el enfoque, metodología y proceso de construcción conjunta de la propuesta de evaluación; la matriz de evaluación, y los resultados de la aplicación piloto de la propuesta. En el primer capítulo se exponen las estrategias participativas desarrolladas con los actores y la propuesta teórica de la evaluación. En el segundo capítulo se presentan y definen los elementos que componen la matriz de evaluación, fruto de la propuesta teórica. Se abordan luego, en el tercer capítulo, las estrategias cualitativas y cuantitativas diseñadas y aplicadas en la prueba piloto, y que en conjunto conforman la propuesta metodológica de la evaluación.

Los siguientes capítulos se ocupan de la exposición de los resultados obtenidos como fruto de la aplicación de estrategias. Así, en el cuarto apartado se describen y analizan las características de la población estudiantil encuestada, y en el quinto se describen y analizan los resultados obtenidos en términos de *incidencia, impacto y proceso*. Esta última parte articula las percepciones de los niños, niñas y jóvenes, talleristas, facilitadores y entidades, dando cuenta de un panorama complejo, rico en diversidad de miradas, en logros y potencialidades del proyecto.

La propuesta de evaluación que entregamos como producto no pretende ser un esquema cerrado y unívoco; por el contrario, es una propuesta abierta que da cuenta de la complejidad del programa y que, al ser de corte interpretativo, permite gran diversidad de lecturas. A su vez, es una propuesta que busca que los sujetos sean reflexivos ante su participación en el programa y que puedan reconocer de qué maneras les ha permitido transformar algunos ámbitos de su vida personal, familiar, escolar o comunitaria. También permite dar cuenta del aporte que una iniciativa de esta naturaleza puede hacerle a la ciudad y por ende, a la construcción de tejido social, pues en ella los jóvenes están encontrando nuevas maneras de relacionarse con los demás. Por último, da cuenta de los retos que la SED tiene a nivel organizativo y operativo, para poder ofrecer un servicio de calidad, al que todos puedan acceder de manera equitativa.

La matriz es flexible y puede ser readaptada según la evolución del programa y según los intereses de las entidades, ejes y áreas, pero su objetivo siempre será el mismo: dar cuenta de cómo el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*, incide en la vida de quienes participan en él y crea una nueva relación entre la escuela y la ciudad. Por tanto la propuesta es ante todo una posibilidad de reafirmar su potencial.

Programa RED, Agosto de 2006

1. Enfoque y metodología

1.1. Proceso de construcción de la matriz de evaluación

Con relación a la construcción de la matriz, la primera fase del proceso permitió conocer los objetivos generales del proyecto y los aspectos de evaluación formulados por la SED y las entidades oferentes. A su vez, el análisis de la información recopilada en campo evidenció otros elementos que no se formulaban inicialmente, pero que resultaban claves para evaluar el proyecto.

También durante la primera y parte de la segunda fase, el equipo del Programa RED trabajó en la formulación de una visión acorde con los *Lineamientos de Evaluación del Distrito* y otras Políticas Distritales, y aportó ideas sobre los horizontes que podrían ampliarse a futuro.

Para el final de la segunda fase ya estaba dibujado un primer esquema de evaluación que sería negociado con los diferentes actores. En este primer esquema se sentaron las bases de toda la propuesta, estableciendo que la evaluación se estructuraría en torno a cuatro aspectos fundamentales: ¿Para qué se evalúa? (los sentidos) ¿Qué se evalúa? (Aspectos de la evaluación) ¿Cómo se evalúa? (Estrategias e instrumentos de evaluación) ¿Quién evalúa? (Actores de la evaluación). También se establecieron los principios generales de la evaluación: evaluación integral y evaluación como comprensión.

Cada uno de estos elementos fue tomando cuerpo y se expresaron en diversas proposiciones que se negociaron con los actores en cuatro espacios concretos, con el objetivo de afinar cada vez más la propuesta de evaluación. Estos encuentros fueron:

- a) Una reunión de encuentro con la SED y Dividendo por Colombia. Esta reunión tuvo como objetivo exponer el enfoque que el Programa RED elaboró a partir de la revisión teórica y la revisión de los lineamientos en políticas públicas. Con estos acuerdos y delimitaciones se plantearon los siguientes talleres.
- b) Dos talleres, uno con representantes de entidades y otro con talleristas. El objetivo era otorgar a los participantes referentes conceptuales y metodológicos, que sirvieran como base para la discusión y producción de acuerdos en torno a los cuatro aspectos constitutivos de la evaluación. El equipo consideró que para poder negociar aspectos de la evaluación era pertinente primero dar a conocer los referentes conceptuales y motivar con ello una reflexión mucho más enriquecedora para el proyecto. En este sentido, el taller tuvo tres momentos: *entender, posicionarse y proponer*, que se desarrollaron a través de:
 - La exposición de los elementos claves en la formulación del proyecto (Plan de desarrollo, Plan Sectorial, Programa Escuela - ciudad- escuela, política de infancia y evaluación) se pretendió promover la reflexión y toma de conciencia en torno a los lineamientos del proyecto.
 - Un ejercicio lúdico y de creación que facilitara llegar a acuerdos sobre los sentidos, aspectos, estrategias y actores de la evaluación. La estrategia empleada fue el trabajo sobre la metáfora de la *casa-evaluación*, donde cada parte de la casa representaba cada elemento de la evaluación, y que se acompañaba de un listado por cada elemento (sentidos, aspectos, quiénes y cómo) que se discutiría y negociaría en el taller.

- Finalmente, una discusión grupal para obtener acuerdos frente a los elementos de la evaluación, jerárquicamente ordenados. (Ver Anexo Guía taller de evaluación con representantes de entidades y talleristas)
- c) Por último, se diseñó un taller con estudiantes cuyo objetivo era fomentar un espacio de reflexión y proposición en torno a los aspectos que los estudiantes consideraban más importantes a tener en cuenta para la evaluación del programa, e iniciar con ellos un proceso de participación y agenciamiento en torno a la propuesta evaluativa. La estrategia del taller fue un ejercicio lúdico que consistía en la creación por parte de los estudiantes, de un guión de entrevista de un programa radial imaginario, que le daría conocer a los oyentes el proyecto “Alternativas de uso del tiempo extraescolar”. Realizar un guión de entrevista implicaba un doble ejercicio: diseñar preguntas, con lo cual se lograba acceder a los aspectos importantes para los estudiantes, y dar respuestas, lo que implicaba conocer las percepciones de los estudiantes frente al programa.

Con base en la sistematización y análisis de los ocho talleres realizados con estudiantes, se contrastaron los resultados de los otros talleres, permitiendo así completar las sugerencias sobre los aspectos a evaluar.

La sistematización y análisis de todos los talleres realizados con los actores, permitió afinar la propuesta de evaluación, pero sobre todo, comprender que de acuerdo con el rol y el papel que juega cada actor, se privilegian unos aspectos sobre otros, no de manera excluyente sino complementaria.

La propuesta de evaluación está enfocada a que cada persona que participa en el proceso pueda reflexionar sobre cómo, a partir de su participación en el proceso, *el programa le ha permitido obtener tales o cuales objetivos*. La mirada no está centrada en que un agente externo evalúe a los sujetos, sino en que estos mismos puedan dar cuenta de lo que el programa les ha permitido.

Todo este proceso de construcción colectiva permitió configurar la propuesta teórica y metodológica que se presenta a continuación:

Propuesta teórica

1. Principios de la evaluación

Evaluación integral y Evaluación como Comprensión

Estos principios nos sugieren un enfoque amplio y complejo de la evaluación, que trasciende el uso de mecanismos de control y la toma de información cuantitativa, pues se entiende la educación como un hecho social, cultural y político amplio y complejo, del que se debe dar cuenta de diversas maneras. De ello se deriva que.

- Un sistema de evaluación debe producir información de calidad, útil y confiable y debe divulgarse de forma responsable.
- La evaluación es un proceso de debate público y de negociación (con los educadores, con comunidades de investigadores e innovadores, con las ONG).
- La evaluación debe ser un proceso participativo.

2. Para qué se evalúa

- Para mirar crítica y reflexivamente todo el proceso
- Para mantener la calidad y excelencia del programa
- Para construir ciudad y tejido social
- Para formar sujetos capaces de participar crítica y creativamente

3. Cuáles son los objetivos

- Que todas las personas que participan puedan comprender las dinámicas que se generaron durante el proceso y generar a su vez nuevas dinámicas.
- Que las personas tomen conciencia de su participación en el proceso, del impacto que generó en sus vidas y comunidades a partir de éste, y de qué manera pueden involucrarse activamente.
- Reorientar acciones que contribuyan a mejorar los aspectos problemáticos y garantizar así la continuidad del proceso, es decir, permite reformular rutas de acción.
- Crear conciencia de lo público.

4. Cuáles son los aspectos a evaluar

- La *Incidencia*, es decir, identificar de qué manera y en qué dimensiones el proyecto afecta a cada persona que participa en él.
- El *Impacto* que el proyecto ha tenido en las comunidades escolar, familiar, barrial y local.
- El *Proceso*, en sus dimensiones pedagógica, de organización y de estructura.

Cada nivel se desagrega en varias dimensiones que permiten ver de manera empírica lo que sucede.

5. Cuáles son las estrategias:

- La encuesta
- La evaluación de aprendizajes, en diferentes momentos
- La observación sistemática de las sesiones
- La realización de eventos de divulgación de las creaciones de los participantes
- Las entrevistas con diferentes actores del proceso
- La sistematización y divulgación de resultados a los actores participantes

6. Quiénes participan en la evaluación

- Los Niños, niñas y jóvenes
- Talleristas
- Padres/madres
- Entidades oferentes
- SED
- IED

2. Matriz de evaluación

El enfoque teórico expuesto, se concretó finalmente en una matriz que guiará la manera cómo se aplicará la evaluación:

Nivel	Dimensiones	Aspectos	Actores	Indicadores ¿el programa te ha permitido...?	Estrategia	Instrumento
Incidencia	Cognitivos	Aprendizaje de nuevos conocimientos	Niños, niñas y jóvenes Talleristas	¿Aprender nuevos conocimientos?	Encuesta - Entrevista	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Logros (Definidos según área)	Talleristas	¿Cuáles son los logros obtenidos?	Encuesta	
		Transformaciones en el rendimiento escolar en general	Docentes del área IED, Niños, niñas y jóvenes	¿Mejorar tu rendimiento escolar?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción - Guía de entrevista
	Socio-afectivos	Posibilidad de compartir espacios y tiempos con otras personas	Niños, niñas y jóvenes	¿Compartir momentos con otras personas?	Encuesta - Observación	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Reducción de la timidez	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Ser menos tímido/a que antes?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Creación de nuevos vínculos afectivos	Niños, niñas y jóvenes	¿Hacer nuevos amigos/as?	Encuesta - Observación - Taller	Guía de observación
	Técnicos	Gusto por el saber específico	Niños, niñas y jóvenes	¿Aumentar tu gusto por el (eje)?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Habilidades desarrolladas (talentos)	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Desarrollar habilidades propias del eje?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
	Laboral – vocacionales	Orientación para elegir estudios complementarios, alternativos o futuros	Niños, niñas y jóvenes	¿Orientarte para elegir estudios complementarios o futuros?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Capacitación para conseguir un trabajo o crear un negocio	Niños, niñas y jóvenes y padres/madres de familia	¿Capacitarte para conseguir un trabajo o crear un negocio propio?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción

Impacto	Cultura del ocio	Disfrute de la actividad realizada	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Disfrutar las actividades del programa?	Encuesta - Observación - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Desarrollo de la creatividad / re-creación	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Ser más creativo?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Disminución de tiempos de obligaciones	Niños, niñas y jóvenes y padres/madres de familia	¿Asistir al programa te ha liberado de actividades obligatorias?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
	Ético-políticos	Desarrollo de actitudes solidarias y cooperativas	Niños, niñas y jóvenes y Talleristas	¿Ser más solidario y colaborador?	Observación - Entrevista - Taller	Guía de observación - Guía Entrevista
		Fomento del trabajo en equipo	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Valorar el trabajo en equipo?	Encuesta - Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Fomento de valores éticos personales diversos	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Afirmar valores?	Entrevista - Taller	Guía de entrevista
	Transformaciones en la escuela	Incremento en los niveles de retención escolar	Docentes del área IED	¿Ha contribuido a incrementar los niveles de retención escolar?	Entrevista	Guía de entrevista a docentes facilitadores o de área
		Concordancia entre la estrategia pedagógicas de las entidades oferentes y las Instituciones Educativas Distritales (IED)	Talleristas y docentes IED	¿Existe concordancia entre las estrategias pedagógicas?	Entrevista	Guía de entrevista a docentes facilitadores o de área
	Vinculación de las familias	Vinculación y apoyo de las familias a actividades del programa	Padres/madres de familia, Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Ha vinculado padres/madres de familia a las actividades previstas? ¿Padres/madres apoyan la participación?	Entrevista - taller - Observación	Guía de observación - Guía de conversación con padres
		Transformaciones en las familias	Padres/madres de familia, Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Generar transformaciones al interior de las familias?	Entrevista - Taller	Guía de entrevista
	Construcción de tejido social	Vinculación e impacto en la comunidad barrial	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Qué impacto se genera en la comunidad?	Entrevista - Taller	Guía de entrevista

		Realización de encuentros y festivales barriales o locales	Niños, talleristas y padres/madres de familia	¿Participar en encuentros y/o festivales en tu barrio, localidad o ciudad?	Observación- encuesta	Guía de observación - Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Uso de espacios barriales o locales	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Usar espacios barriales, diferentes a los colegios?	Observación	Guía de observación
		Creación o promoción de nuevos grupos de niños y jóvenes	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Crear nuevos grupos con otros niños y jóvenes?	Encuesta - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
	Construcción de Ciudadanía	Equidad en el acceso a los derechos	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Pueden todos los beneficiarios acceder fácilmente al Proyecto?	Entrevista - Taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Participación en la toma de decisiones durante el proceso	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Participar en las decisiones relacionadas con el programa?	Entrevista - Taller	Guía de taller con estudiantes
Proceso	Pedagógica	Estructura de la metodología y estrategias	Talleristas y entidades	¿Se ha establecido una metodología clara y estrategias pedagógicas?	Entrevista	Guía de Entrevista
		Pertinencia de la metodología de las entidades oferentes	Talleristas y entidades	¿Es pertinente la metodología ofrecida y empleada por la entidad?	Observación - entrevista - taller	Guía de observación - Guía de entrevista a talleristas
		Interacción docente-estudiantes	Niños, niñas y jóvenes y talleristas	¿Cómo es la interacción entre los talleristas y estudiantes?	Observación- entrevista	Guía de observación - Guía de entrevista a talleristas
	Servicios	Promoción y divulgación del programa Convocatoria e Inscripción	Niños, niñas y jóvenes y padres/madres de familia Entidades y SED	¿Cómo fue la estrategia de promoción del proyecto? ¿El proceso de inscripción ha sido apropiado?	Encuesta - Entrevista	Guía de entrevista a talleristas
		Apoyo de las IED al programa y a las entidades oferentes	Entidades, talleristas y SED	¿Ha habido apoyo por parte de las IED? ¿Se ha asignado un docente facilitador? ¿Hay buena comunicación interinstitucional?	Entrevista	Guía de entrevista a talleristas
		Cobertura, asistencia y permanencia	Niños, talleristas, docentes facilitadores	¿Los talleristas, niños y jóvenes han asistido o desertado de los talleres?	Encuesta - taller - entrevista	Ficha de caracterización - Guía de observación - Guía de entrevista a tallerista

		Infraestructura y materiales	Entidades, talleristas y niños	¿Cuáles son las condiciones de materiales utilizados en las actividades?	Encuesta - Observación	Guía de observación
		Organización general de tiempos y espacios de realización	Entidades y SED (Niños??)	¿Se han cumplido los horarios establecidos? ¿Cuáles son las condiciones de los espacios?	Encuesta - Observación - Entrevista - taller	Cuestionario de expectativas y satisfacción
		Organización y disponibilidad de la información general del proyecto	Entidades y SED	¿Hay información organizada y disponible del proyecto?	Entrevista	Guía de entrevista a representantes

2.1. Descripción de los componentes

La matriz de evaluación está conformada por elementos analíticos y elementos metodológicos. Los primeros corresponden a las variables o categorías de resultados, es decir, las que describen el estado de los procesos que se generan en los individuos, comunidades y en el programa mismo. Los elementos metodológicos dan cuenta de la manera como se puede conocer o rastrear este estado y las transformaciones.

Los elementos teóricos están compuestos por tres unidades, subordinadas unas de otros: los **niveles**, que son los tres ámbitos generales de afectación del proyecto; cada nivel está compuesto por un conjunto de **dimensiones**, referidas a las diferentes áreas de la vida de un individuo o comunidad, o a una parte del proceso que puede ser afectada por el proyecto, y cada dimensión se diversifica en un conjunto de **aspectos**, que se refieren a los atributos o logros obtenidos a partir de la participación en el programa.

Esta estructura permita hacer diferentes lecturas de los procesos y resultados que acontecen en los sujetos o comunidades. Permite dar cuenta, en conjunto, del nivel en el que más está influyendo el proyecto.

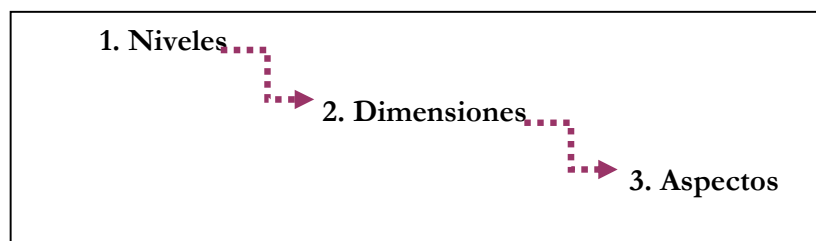


Ilustración 1. Estructura analítica de la matriz de evaluación

Así, una lectura horizontal de la matriz podría ser la siguiente (ver [Matriz de evaluación](#)): el **nivel** de **impacto** (afectación en las comunidades) puede observarse en cuatro **dimensiones**: la vinculación de padres/madres al proyecto, las transformaciones que pueden darse en la escuela, la construcción de tejido social y la construcción de ciudadanía. La dimensión de construcción de tejido social es una categoría analítica pero que se expresa en hechos concretos, esto es, los **aspectos**: la realización de encuentros y festivales barriales y la creación o promoción de nuevos grupos de niños, niñas y jóvenes.

Ejemplo 1



Impacto	Tejido social	Realización de encuentros barriales
		Creación de nuevos grupos de niños

Con relación a los elementos metodológicos, la matriz establece en primera instancia, quiénes son, en cada aspecto, los actores más pertinentes para dar cuenta del proceso **acorde a su nivel, rol e interés**: niños, niñas y jóvenes, talleristas, facilitadores, padres y madres o entidades.

Luego aparecen los indicadores de cada aspecto, que deben dar cuenta de las opiniones y percepciones que tienen los actores sobre ellos. Los indicadores fueron entendidos como preguntas que se hacen a los actores en relación con *el programa*, para establecer si éste ha contribuido y de qué manera a obtener ciertos objetivos especialmente en los niños, niñas y jóvenes -pues son los destinatarios del programa- o cómo han sido las dinámicas operativas del mismo. Las respuestas a estas preguntas son las que constituyen la evaluación al programa.

Para indagar por estas opiniones, la matriz sugiere una serie de estrategias e instrumentos, que aparecen en las dos últimas columnas. Siguiendo con el anterior ejemplo diremos que: niños/as, talleristas y padres de familia (actores) se preguntan: ¿el programa ha permitido a los usuarios participar en encuentros barriales o locales? Esta es una pregunta que se incluye en la encuesta, pero que también se puede rastrear con la entrevista semiestructurada.

Ejemplo 2



Niños, talleristas y padres de familia	¿El programa les ha permitido a los usuarios participar en encuentros barriales o locales?	Entrevista y encuesta	Cuestionario Guía entrevista
--	--	-----------------------	---------------------------------

Esta matriz de evaluación es de corte *interpretativo*, toda vez que se reconoce que los datos no existen por sí mismos, independientemente de quién los enuncia y quién los escucha, sino que son significados e interpretados por unos determinados agentes (Cfr. Lineamientos Evaluación del Distrito). Por esto, de la lectura que le sea dada a las opiniones de los sujetos, su posterior análisis y discusión, dependerá la efectividad de la evaluación.

Por último, cabe aclarar que no se pretende en ningún momento eliminar de la evaluación los **logros** que cada entidad ha establecido, en términos de las especificidades técnicas y académicas de cada eje. Por el contrario, reconocemos que dada la experticia, el saber y la experiencia educativa que cada entidad posee, debe construir sus propios aspectos e indicadores, que en esta matriz aparecen insertos en la dimensión cognitiva. (ver [Matriz de evaluación](#)).

Esta propuesta busca hacer una matriz confiable y válida, pero no cerrada e inflexible, en tanto unifica un enfoque, da cuenta de lo que sucede en términos de lo que los actores consideran importante según el lugar y rol que cada uno de ellos ocupa dentro del proyecto, pero que siempre puede adaptarse o reformularse de acuerdo a la evolución del proyecto o a las particularidades de cada eje.

2.2. Definición de categorías

Para facilitar la lectura de la matriz hemos definido cada una de las categorías o variables analíticas que dan cuenta de los resultados. Cabe resaltar que estas definiciones corresponden al marco teórico que hemos construido pero no pretenden ser significados únicos ni últimos. En el mismo sentido, los indicadores formulados en la matriz a modo de preguntas, no pretenden ser exhaustivos sino establecer unos mínimos que pueden ser rastreados fácilmente en la práctica. Las definiciones se describen en la siguiente tabla:

NIVELES	DIMENSIONES	ASPECTOS
Incidencia. Se refiere a cómo el proyecto afecta al individuo o sujeto. La incidencia puede darse en las siguientes dimensiones, que son las dimensiones subjetivas de la experiencia.	Cognitiva	Todo lo referido a aprendizajes adquiridos o reforzados por la participación en el proyecto. Incluye si esos aprendizajes han afectado en el rendimiento escolar. Indica qué logros específicos han obtenido los y las estudiantes con relación al área. Estos son definidos por cada entidad de acuerdo a su metodología.
	Socio-afectiva	Cómo el proyecto afecta las relaciones sociales y por ende afectivas que el sujeto establece consigo mismo y con los demás. Se refiere a la creación de nuevos vínculos de amistades, posibilidad de compartir con desconocidos, reducción de timidez, transformación de las relaciones entre pares.
	Técnica	Se entiende con ello la posibilidad de desarrollar destrezas específicas en la realización de las actividades de determinado campo, o dominio de herramientas. Se relaciona además con el gusto (afinar, afirmar, aumentar) por ese saber específico y si se descubren y potencian los talentos individuales.
	Laboral-vocacional	Esta dimensión está relacionada con la incidencia en las aspiraciones laborales y vocacionales, en términos de si el proyecto influye en la definición de los estudios alternativos, complementarios o superiores, o si capacita para la consecución de un trabajo o la posibilidad de ejercer algún oficio productivo. Es la dimensión más relacionada con la utilidad práctica del taller al que asisten.
	Cultura del ocio	En términos del goce, disfrute por el saber que se aprende, o la actividad que se realiza, y el encuentro con el Otro. Tiene que ver con la libertad de elegir determinado taller y las posibilidades creativas. Incluye la reducción de obligaciones que por el contrario, son fuente de displacer y también con las percepciones sobre la ocupación del tiempo libre.
	.Ético-políticos	Son aspectos referidos a la dimensión del sujeto en tanto ser social y por tanto al reconocimiento del Otro en la diversidad. En este sentido, caben aquí las incidencias relacionadas con el fortalecimiento de la solidaridad, cooperación, trabajo en equipo, o de aspectos de la formación moral.
Impacto. Se refiere a la posible afectación en la comunidad local, barrial, escolar o familiar. El proyecto conlleva una serie de transformaciones sutiles en estos	Transformaciones en la escuela	El proyecto está inserto en la escuela y se aspira generar transformaciones allí en las dinámicas organizativas, curriculares o institucionales. Se refiere también a la concordancia entre las metodologías de los talleres y las de los colegios.
	Vinculación de las familias	Se refiere al nivel de conocimiento, apropiación, apoyo y vinculación de las familias con los niños/as o a las actividades del programa. Se refiere a las posibles transformaciones que a partir del proyecto se generen las familias.

ámbitos y en las relaciones que se dan en ellos.	Construcción de tejido social	Se relaciona con las posibilidades de crear vínculos sociales entre desconocidos y vincular diferentes espacios sociales. Allí se incluyen la participación en encuentros o festivales, uso de otros espacios no escolares y la creación o fortalecimiento de grupos infantiles y juveniles a partir del proyecto.
	Construcción de ciudadanía	Se refiere al acceso y ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales en los niños y niñas a partir del proyecto. Interesa el acceso al servicio y la participación en la toma de decisiones en el proyecto.
Proceso. Referido a cómo se ha desarrollado el proceso en cuanto a la prestación del servicio y cómo se organiza y estructura la acción.	Pedagógica	Se refiere a los elementos propiamente pedagógicos de las propuestas y la puesta en marcha de éstas. Incluye cómo se estructuran los programas académicos de cada entidad y el nivel de pertinencia de estos respecto de la población. Esto varía sensiblemente entre los ejes y entidades, (más o menos estructurado). Se refiere también a la relación pedagógica tallerista-estudiante.
	Prestación de servicios	Son todos los aspectos operativos y de organización que posibilitan la realización de un proyecto. Va desde el proceso de promoción, divulgación, inscripción del programa, el apoyo de los colegios y los CADEL, la cobertura, y factores asociados a la asistencia y permanencia; a la infraestructura y materiales, organización de la información y comunicación interinstitucional.

3. Metodología prueba piloto

3.1. Estrategias Cuantitativas

En la prueba piloto se aplicaron dos instrumentos complementarios de tipo cuantitativo: a) Ficha de Caracterización de Estudiantes y b) una Encuesta de Expectativas y Satisfacciones (Ver Anexos Cuestionarios), como parte de las estrategias de evaluación. Los instrumentos estaban destinados únicamente a los y las estudiantes, especialmente los de 12 años en adelante, aunque pueden responderlo otros menores.

La aplicación de la ficha de caracterización tuvo como objetivo la identificación de algunas características socio-económicas de la población participante, que pudieran dar cuenta de los factores asociados a la inscripción, permanencia y asistencia de los y las estudiantes al programa. Esta ficha recogió aspectos consignados en algunos instrumentos diseñados por la SED y Dividendo, así como elementos identificados en la anterior fase del trabajo de campo.

La encuesta de expectativas y satisfacciones tuvo como objetivo conocer cuáles fueron las expectativas de los niños, niñas y jóvenes al momento de inscribirse al taller, expectativa entendida como la motivación que tenían al inicio del programa¹. También indagó por los niveles de satisfacción de los estudiantes una vez cursado el taller, satisfacción entendida como el grado en que el taller ha contribuido a satisfacer dichas expectativas iniciales. El cuestionario aplicado es el resultado de los ajustes realizados a la encuesta que se aplicó en la primera fase de trabajo de campo, cuyos indicadores fueron formulados con base en las diferentes dimensiones del proyecto.

Los resultados de estos cuestionarios fueron sistematizados en bases de datos de análisis cuantitativo (Excel y SPSS), trabajados y analizados de forma minuciosa. En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos de la aplicación.

3.1.1. Instrumentos

a) Ficha de caracterización del estudiante

El instrumento llamado *Ficha de caracterización* es un cuestionario que comprende 12 preguntas que indagan por las características principales de los estudiantes referidas a su sexo, edad, barrio de vivienda, estrato socioeconómico de la vivienda, lugar donde se desarrollan los talleres y lejanía de este lugar respecto de su vivienda. Con relación a éste último se indaga por el medio de transporte más usado para asistir a los talleres.

Adicionalmente el cuestionario indaga por la composición del hogar en que vive el estudiante y por el conocimiento o autorización de los padres para asistir a los talleres ofrecidos.

¹ Las expectativas son nociones constituidas por un conjunto de motivaciones fundadas en la historia personal de cada sujeto y en sus necesidades actuales, y puestas en relación por el sujeto mismo con la posibilidad de realizar determinadas acciones y de obtener determinados resultados, es decir, con la posibilidad de que sus motivaciones se cumplan a futuro, esto es, con la satisfacción”. Programa RED, Primer Informe de Avance, Febrero de 2006.

Finalmente indaga por el lugar donde almuerza el estudiante los días que asiste al taller, y la actividad principal que realizaban los niños, niñas y jóvenes antes de hacer parte de ellos.

b) Encuesta Expectativas y Satisfacciones

La encuesta aplicada a los participantes de los talleres es un instrumento conformado por cuatro secciones que agrupan en total 42 preguntas: en la primera se indaga por la información sobre la identificación general de cada estudiante; en la segunda, por la decisión de inscribirse al programa; en la tercera se pregunta por las expectativas de los y las estudiantes y el grado de satisfacción respecto de esas expectativas. Por último se pregunta sobre las observaciones que puedan tener los participantes sobre la encuesta.

A. Identificación General: Comprende 5 preguntas respecto a la procedencia del participante y su caracterización básica. Las preguntas corresponden a la localidad, el IED o colegio donde se desarrolla el taller, sexo, edad y grado.

B. La Decisión de Inscribirse: Busca explorar sobre las personas o instituciones que fueron más influyentes a la hora de tomar la decisión de inscribirse al programa. Las opciones son: alguien de la familia, el colegio, los amigos, él mismo y otros.

C. Expectativas: Esta sección comprende un listado de 18 afirmaciones que pueden ser las razones o motivos por los cuales cada participante decidió inscribirse en un determinado programa. Cada afirmación recibe por parte del encuestado una valoración de importancia según la siguiente escala: Muy importante, Importante y Sin importancia. De esta manera, todas las afirmaciones reciben alguna de las tres valoraciones. Las afirmaciones responden al conjunto de indicadores. (Ver Anexo: Encuesta a estudiantes).

D. Satisfacción: En esta sección se relacionan 18 afirmaciones para indagar en qué medida el programa ha respondido a las expectativas que tenían los participantes al momento de inscribirse. Estas afirmaciones corresponden a cada una de las opciones dadas en la sección C - Expectativas. Cada enunciado recibe por parte del encuestado una valoración de acuerdo a su nivel de satisfacción de la siguiente manera: Mucho, Poco, Nada. (Ver Anexo: Encuesta a estudiantes).

3.1.2. Descripción de la muestra

La muestra en la que se aplicaron los instrumentos tuvo como criterio incorporar un taller por cada entidad participante en el programa². Dicha selección tuvo en cuenta la posibilidad de contacto con las entidades participantes y la participación de localidades con población vulnerable. Los instrumentos utilizados para caracterizar y encuestar a los participantes del programa se aplicaron a cada uno de los integrantes de los talleres visitados, pretendiendo con esto obtener el mayor número de encuestas posibles.

Es muy importante anotar que esta muestra no es representativa de todo el programa, y por tanto, los resultados obtenidos de allí no se pueden generalizar para todos los demás ejes. En tanto se trata

² Según los talleres acordados para esta fase, es decir, los que comenzaron en el segundo semestre de 2005 y terminaban en el primero de 2006.

de una aplicación piloto de la propuesta de evaluación, los resultados obtenidos en términos tanto cuantitativos como cualitativos se limitan a la muestra aplicada para mostrar tendencias. No obstante, se probó la validez y pertinencia de las diferentes estrategias e instrumentos y por ello es posible aplicarla luego a todo el programa.

En total se aplicaron 154 encuestas en 10 talleres que cubrieron 7 sub-ejes diferentes, desarrollados por siete entidades; la siguiente tabla resume la cantidad de encuestados en cada uno de eje, entidad y sub-eje.

Tabla 1. Descripción de la muestra

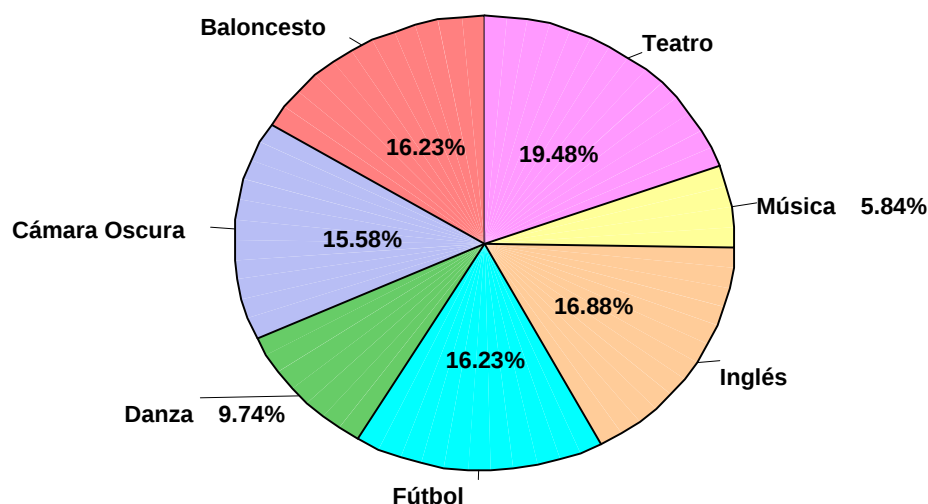
Ejes	Entidades	Localidad	Sub-eje	Cantidad encuestados	Porcentaje encuestados
ARTES	Asoldyt	Santa Fe	Teatro	17	11,04%
	Fundación Imago	Ciudad Bolívar	Danza	6	3,90%
	Corporación Minuto de Dios	Bosa	Danza	9	5,84%
			Música	9	5,84%
			Teatro	13	8,44%
DEPORTES	IDRD	Puente Aranda	Baloncesto	25	16,23%
		Fontibón	Fútbol	25	16,23%
INGLES	T&T	San Cristóbal	Inglés	19	12,34%
	Interlingua	Usme		7	4,55%
INTEGRAL	Colsubsidio	Bosa	Cámara Oscura	24	15,58%
			Total	154	100,0%

Por entidades, 50 personas (32,46%) de los talleres de Baloncesto y Fútbol desarrollados por el IDRD respondieron las encuestas; 31 personas (20,13%) fueron encuestadas en los talleres de danza, teatro y música de la Corporación Minuto; en Colsubsidio, taller de Cámara Oscura, se encuestaron a 24 personas (15,58%). Estas tres entidades concentran a 105 personas que representan el 68,17% del total de encuestados. En la entidad Asoldyt, se encuestaron a 17 personas (11,04%), en la fundación Imago a 6 (3,9%), en T&T a 19 (12,3%) y en Interlingua a 7 (4,5%), conformando el restante 31,7%.

Por ejes, se encuestaron a 54 personas pertenecientes al eje de Artes quienes representan el 35,06%. En el eje Deportes, se encuestaron a 50 personas (32,46%); en el eje Inglés a 26 (16,89%) y en el eje Integral 24 (15,58%) personas fueron encuestadas.

La población encuestada pertenece en su mayoría (67,52%) a los ejes de Artes y Deportes. A su vez se resalta que el eje de Artes contiene una mayor diversidad de entidades con Asoldyt, Imago y Minuto.

Gráfico. Porcentaje de encuestados según eje.



3.2. Estrategias Cualitativas

El objetivo del trabajo de campo era recopilar información a través de diferentes estrategias e instrumentos, diseñados con base en las categorías analíticas establecidas en la matriz de evaluación. El análisis de la información sistematizada buscaba producir dos tipos de resultados:

- Una primera evaluación del programa en torno a los aspectos establecidos y a los actores participantes, analizados e interpretados de manera crítica a la luz de los lineamientos y sentidos propuestos.
- Afinar la matriz de evaluación en sí misma, en términos de los aspectos, las estrategias y actores participantes en la evaluación.

La información de tipo cualitativo busca dar cuenta de las percepciones que los actores tienen con relación al programa, bien sea a partir de la indagación masiva -lo que provee un panorama amplio-, o a través de la indagación a profundidad de determinados aspectos fundamentales.

Para recabar dicha información se diseñaron instrumentos concretos y claros, pero sobre todo se requirió una mirada compleja de parte de los trabajadores de campo lo que permitió advertir dinámicas, interrelaciones y procesos que suceden al interior del programa y en la cotidianidad de los talleres.

Para el trabajo de campo de la segunda fase se aplicó la misma metodología que en la primera, consistente en tres momentos paralelos a saber:

1. **Aplicación** de técnicas de recolección de información *in situ*.
2. **Registro**, esto es, consignar en primera instancia lo sucedido, “en bruto”.
3. **Sistematización** de la información. Se refiere a un segundo momento de tratamiento de la información recopilada, categorizada y vertida en un plantilla de sistematización (en medio magnético), que permite tener los resultados ordenados categóricamente y dispuestos para ser analizados.

El trabajo de campo a realizar se focalizó en la misma muestra de programas y ejes en la que se aplicaron las encuestas, descrita detalladamente en la sección 3.3.2. Se trabajó con las entidades que comenzaron en el segundo semestre de 2005 y terminaron en el primero de 2006. Todas las visitas fueron concertadas con las entidades, los talleristas y la SED. (Ver Anexo Cronograma).

Eje	Entidad
Deportes	IDRD
Artes	Asoldyt
	Fundación Imago
	Corporación Minuto de Dios
Inglés	T & T
	Interlingua
Integral	Colsubsidio

La estrategia adoptada para el trabajo de campo consistió en la realización de tres visitas (una por sesión) por cada taller escogido. A cada visita asistió un profesional del equipo del Programa RED y un auxiliar de investigación para trabajo de campo. En estas tres sesiones se aplicaron la totalidad de estrategias, según la concertación y las posibilidades de cada taller, respetando los tiempos y actividades propuestos por el tallerista.

3.2.1. Instrumentos

Se establecieron cuatro estrategias principales de recolección de información. Cada estrategia configura un producto, registrados en audio o en notas de campo, y posteriormente vertidos en rejillas de sistematización. Adicionalmente, durante el trabajo de campo se aplicaron las estrategias cuantitativas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla. Resumen Trabajo de Campo

ESTRATEGIA	INTRUMENTO	PRODUCTO
1. La observación etnográfica de las tres sesiones.	a. Guía de observación etnográfica de sesión. b. Instrumento de sistematización de observación.	1. Registro de observación que sintetiza las tres observaciones.
2. Un taller con niños, niñas y jóvenes	c. Guía taller con niños, niñas y jóvenes. d. Guía de registro de taller. e. Instrumento de sistematización del taller.	2. Sistematización del taller con estudiantes.
3. Entrevistas	f. Entrevista a talleristas. g. Entrevista docente facilitador de la IED. h. Entrevista a docente del área. i. Instrumento de sistematización de entrevista.	3. Transcripción entrevistas a tallerista. 4. Transcripción entrevista a docente.
4. Encuestas	j. Cuestionario de expectativas y satisfacción de estudiantes.	5. Entrega y recolección de las encuestas debidamente diligenciadas y organizadas.
5. Ficha de caracterización de estudiantes	k. Instrumento de caracterización de estudiantes.	6. Fichas diligenciadas y entregadas.

Todas las estrategias e instrumentos son parte de la propuesta metodológica de evaluación y seguimiento del programa. Estas guías e instrumentos se pueden encontrar en los Anexos y serán explicados en la cartilla.

La observación etnográfica se centró en tres categorías básicas: *Espacio y entorno*, *Actores y relaciones* y *Actividades*, abarcando diferentes aspectos como se indica en la siguiente tabla (Página siguiente):

Categoría de observación	Aspectos	Dimensión/ aspecto
Espacio y entorno	▪ El entorno (institución, calle, barrio) del lugar ▪ Características del lugar donde se realiza la sesión ▪ Condiciones del lugar ▪ Uso de los lugares	▪ Servicio Infraestructura y materiales ▪ Tejido social: Uso de espacios barriales
Actores y relaciones	▪ Quiénes están presentes en el lugar de realización del evento	▪ Servicio: Asistencia y permanencia ▪ Tejido social: Vinculación de las familias
	▪ Las características de los actores	▪ Socio-afectivo: posibilidad de compartir con otras personas
	▪ Características de la interacción entre los estudiantes	▪ Socio-afectivo: creación de nuevos vínculos afectivos ▪ Ético políticos: desarrollo de actitudes solidarias
	▪ Características de la interacción entre los actores: estudiantes-tallerista.	
Actividades	▪ La secuencia de eventos ▪ Qué hacen los actores (antes, durante y después)	▪ General
	▪ Las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en la sesión.	▪ Pedagógico: Metodología de sesión
	▪ Materiales y recursos	▪ Servicio: Infraestructura y materiales ▪ Pedagógico: Uso de los recursos del entorno
	▪ Nivel de participación en las actividades (a nivel cotidiano o micro)	▪ Ciudadanía: Participación en la toma de decisiones
	▪ Disfrute de las actividades realizadas	▪ Ocio: disfrute de la actividad realizada
	▪ Los acontecimientos o sucesos extraordinarios que ocurren dentro de la sesión	▪ General

4. Caracterización de la muestra

La población encuestada está conformada por 72 hombres que representan el 46,8%, y 80 mujeres que constituyen el 51,9% del total. Dos personas (1,3%) no suministraron información acerca de su sexo.

Distribución por sexo		
	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	72	46,8
Mujeres	80	51,9
Total	152	98,7
Ns/Nr	2	1,3
Total	154	100,0

Los encuestados son niños/as y jóvenes entre los ocho y diecinueve años de edad. El promedio de edad es de 13,59 años; la edad más frecuente encontrada es de 14 años. El 77% (116 encuestados) se encuentra entre los 12 y 16 años. El 9 % (13 personas) se encuentra entre los 8 y 12 años. Se encuestaron 3 personas con 19 años, constituidos por dos hombres y una mujer y entre las personas de menor edad, se hayan 2 niñas y un niño de 8 años, evidenciando con ello que los talleres reciben población por fuera de las edades establecidas debido a diversas circunstancias. La siguiente gráfica ilustra la distribución de la población por edad; se excluyeron los casos de 2 personas que no informaron edad alguna.

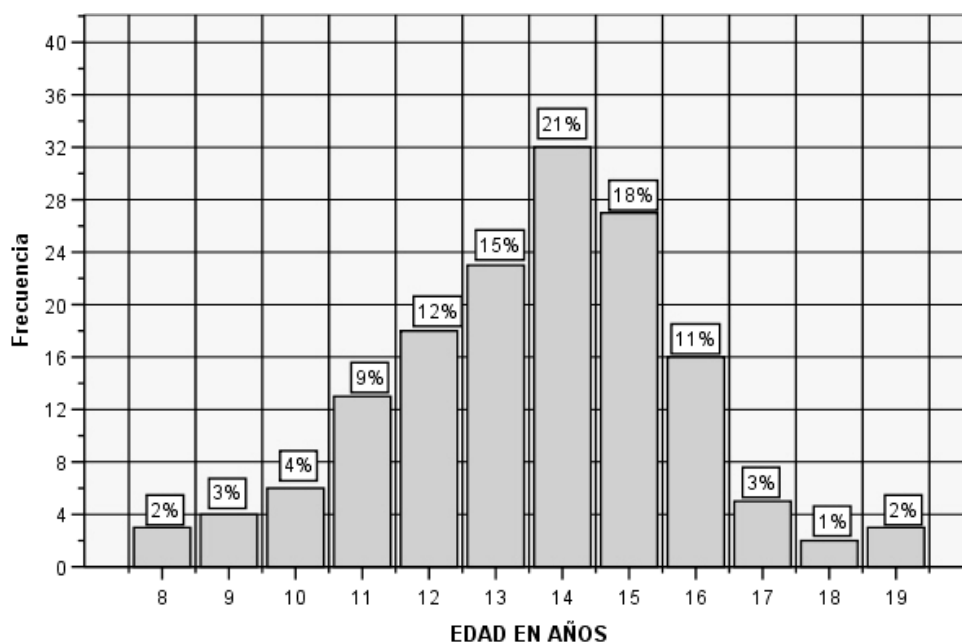
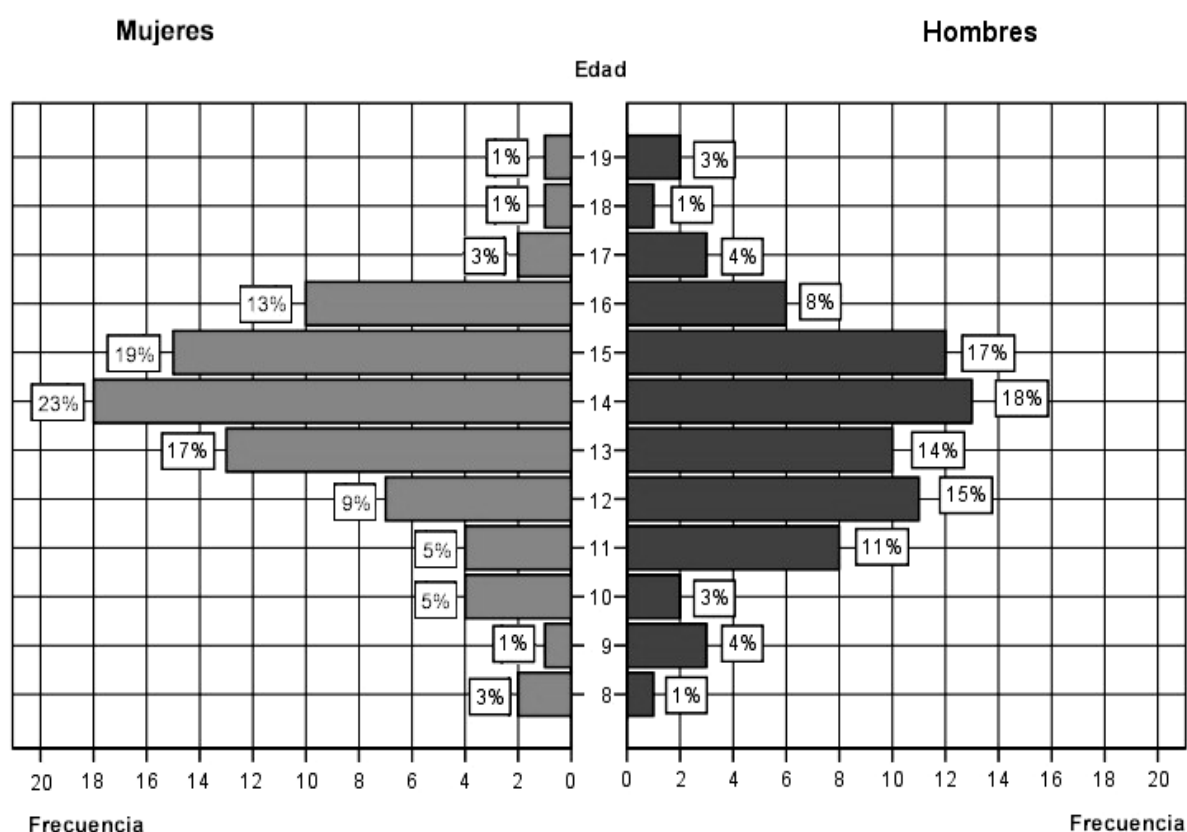


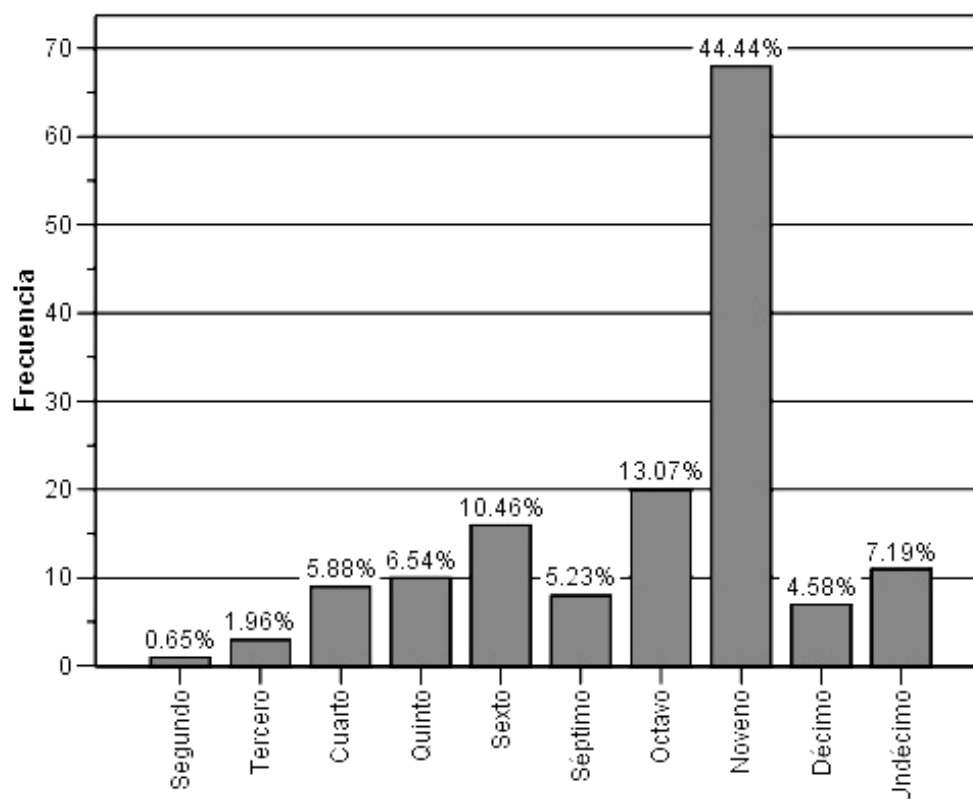
Gráfico 1. Distribución población por edad

Comparativamente, la distribución de las edades entre hombres y mujeres (Ver gráfico 2) muestra que la mayor cantidad de población femenina tiene entre 13 y 16 años de edad, mientras que la mayoría de la población masculina se ubica entre los 11 y 15 años de edad. Sin embargo, las diferencias por edad entre hombres y mujeres no varían mucho, siendo la máxima diferencia seis puntos en los 11 y 12 años.

Gráfico 2. Edad en Hombres y Mujeres



Con relación a los grados que cursa la población encuestada, se tiene que en promedio se ubican en octavo grado (7,92), aunque el grado noveno es el más frecuente con 68 personas (44,4%). Entre los grados segundo y quinto se encuentran 23 personas que representan el 15,1% del total de la población; 112 personas (73,2%) se ubican entre los grados sexto y noveno; mientras que 18 (11,8%) están en décimo y undécimo grado. Una persona no indicó el grado que estaba cursando, por lo cual no se incluye.

Gráfico 3. Grado que cursan los encuestados

Los encuestados provienen de 13 instituciones educativas, pero la mayor concentración, el 64%, proviene de las instituciones educativas Brasília, Marco Antonio, Francisco de Paula Santander y Montebello.

Tabla 4. Institución Educativa de los encuestados

Institución Educativa Distrital	Frecuencia	Porcentaje
Brasília	31	20,1
Marco Antonio	25	16,2
Francisco de Paula Santander	24	15,6
Montebello	19	12,3
Atahualpa	12	7,8
Policarpa Salavarrieta	12	7,8
Internacional	8	5,2
Estanislao Zuleta	7	4,5
Arborizadora Alta	6	3,9
Camilo Torres	4	2,6
Integrado	3	1,9
Costa Rica	1	0,6
Santa Ines	1	0,6
Ns/Nr	1	0,6
Total	154	100,0

Algunos talleres presentan mayor diversidad en términos de la presencia de niños y jóvenes provenientes de diferentes colegios y grados. Los talleres con mayor diversidad de colegios y grados son: teatro en ASOLDYT y baloncesto en IDRD. Al primero asisten personas de tres colegios diferentes (Camilo Torres, Policarpa, Santa Inés) y de cinco grados distintos (de séptimo a undécimo). Al taller de baloncesto de IDRD, asisten estudiantes de cuatro colegios diferentes y siete grados distintos, siendo el de mayor diversidad.

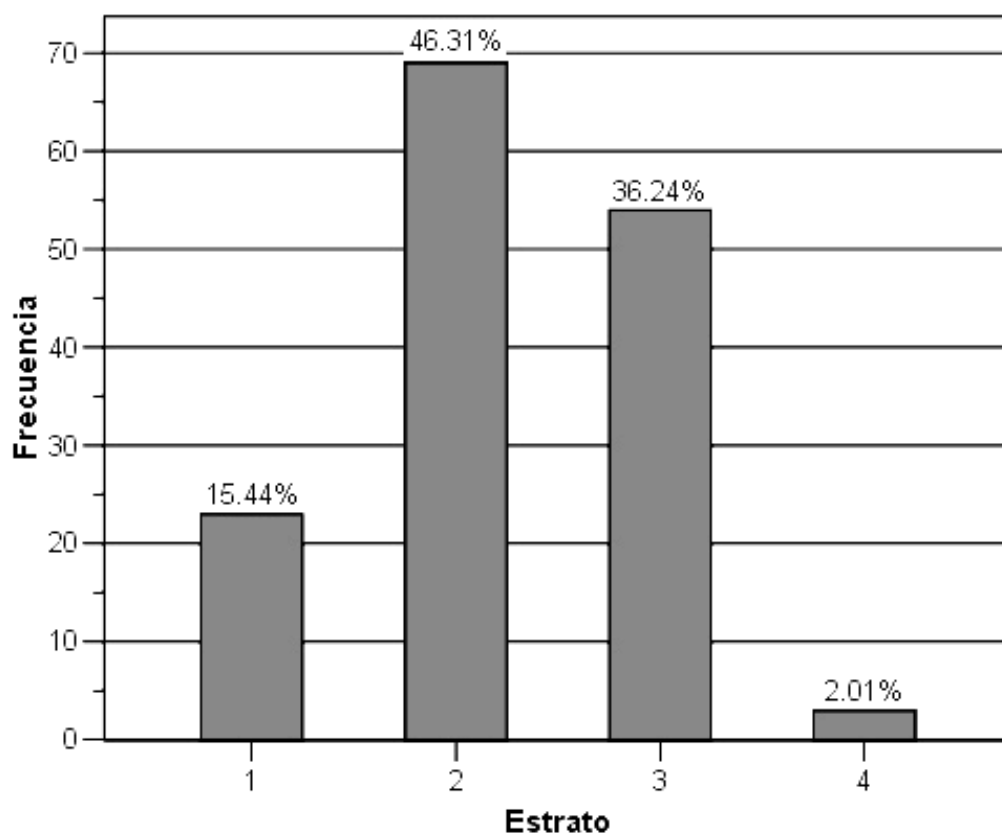
Sin embargo, la diversidad de grados es mayor que de colegios, pues a los talleres de fútbol, danza en Imago, teatro, música y danza en Uniminuto e inglés en T&T, asisten niños del mismo colegio pero de diferentes grados. Sólo los talleres de Cámara Oscura en Colsubsidio e Inglés en Interlingua, cuentan con personas del mismo colegio y grado. La siguiente tabla resume la diversidad de colegios y grados en que se encuentran los niños y jóvenes que asistieron a los talleres en cada entidad; las columnas “colegios distintos” y “grados distintos” indican el número de colegios y grados diversos encontrados en cada taller.

Tabla 3. Diversidad de colegios y grados de los asistentes

Entidades	Taller	Colegios distintos	Grados distintos	Puntaje
ASOLDYT	Teatro	3	5	15
COLSUBSIDIO	Cámara Oscura	1	1	1
IDRD	Baloncesto	4	7	28
	Fútbol	1	6	6
IMAGO	Danza	1	3	3
INTERLINGUA	Inglés	1	1	1
MINUTO	Danza	1	3	3
	Música	1	4	4
	Teatro	1	5	5
T&T	Inglés	1	4	4

En cuanto al estrato socioeconómico (Ver Gráfico 4), se encontró que la mayoría de la población vive en el estrato dos (46,31%), seguido del estrato 3 con 54 personas (36,24%), 23 personas en el estrato 1 (15,44%) y en el estrato 4 sólo 3 personas (2,01%). Entre los estratos 1 y 2 se concentran 123 personas que representan el 61,75%, mientras que los estratos 3 y 4 representan el 38,25% restante. Del total de encuestados, cinco personas no suministraron información al respecto, por tanto los anteriores porcentajes se calcularon sobre el total de 149.

Gráfico 4 Estrato Socioeconómico



La tabla 5 presenta la cantidad y proporción de personas encuestadas por estrato en cada una de las localidades. Las localidades de Usme y Ciudad Bolívar concentran la mayor población en estrato 1; en San Cristóbal y Bosa, la mayoría de los encuestados son de estrato 2; mientras que en Santa Fe, Fontibón y Puente Aranda son de estrato 3. Las tres personas que reportaron estrato 4 se encuentran en las localidades de Santa Fe, Bosa y Puente Aranda.

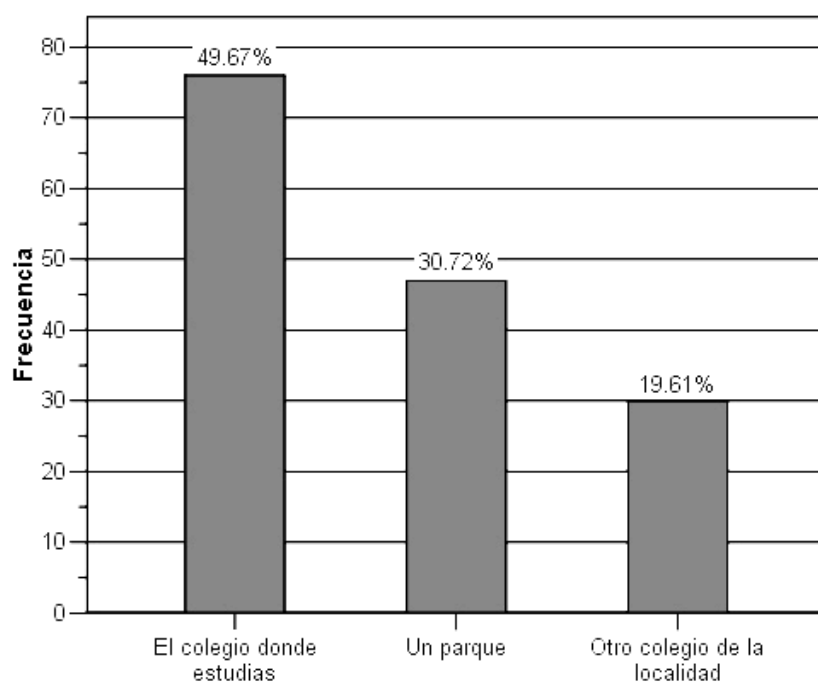
Tabla 5. Estrato de los encuestados por localidad

LOCALIDADES	ESTRATO				Total
	1	2	3	4	%
Santa Fe	12%	24%	59%	6%	100%
San Cristóbal	11%	79%	11%	0%	100%
Usme	100%	0%	0%	0%	100%
Bosa	11%	82%	5%	2%	100%
Fontibón	5%	24%	71%	0%	100%
Puente Aranda	0%	0%	96%	4%	100%
Ciudad Bolívar	100%	0%	0%	0%	100%
Total	15%	46%	36%	2%	100%

- **Lugar donde se desarrollan los talleres**

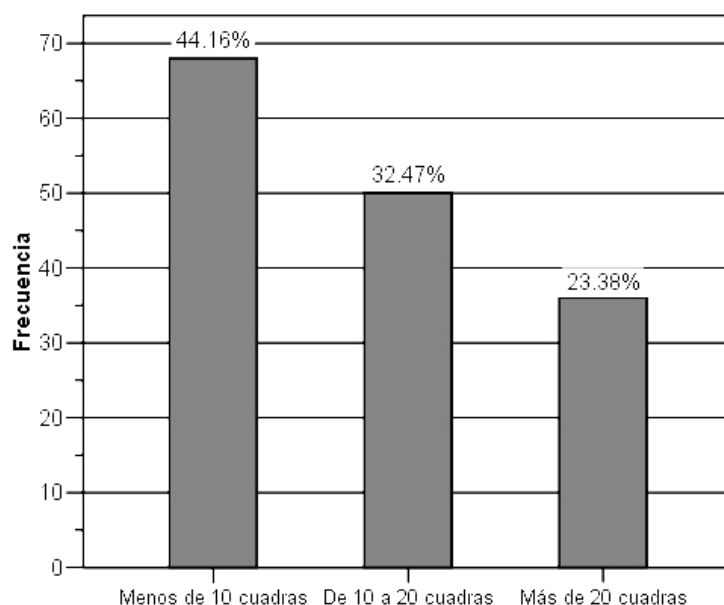
Cerca de la mitad de los encuestados, el 49,67%, toma el taller en el mismo colegio en el que estudia. El 30,72% asiste a talleres que se desarrollan en parques, mientras que sólo el 19,61% asiste a talleres en otros colegios.

Gráfico 5 Lugar donde se desarrolla el taller



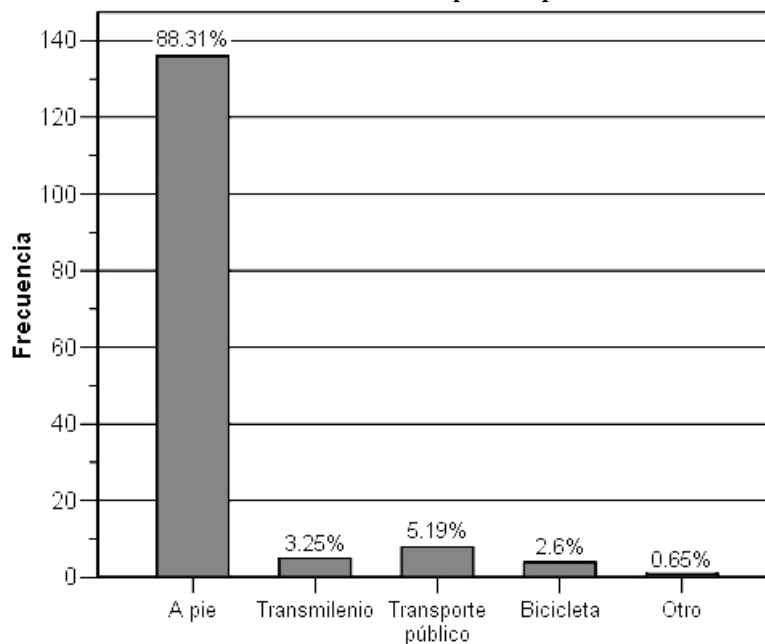
- **Distancia de la vivienda hasta el lugar donde se realizan los talleres**

Calculando aproximadamente la distancia de la casa hasta el lugar donde se realizan los talleres en cuadras, 68 (el 44,16%) encuestados reportaron vivir a menos de 10 cuadras del lugar de realización, 50 (32,47%) viven un poco más lejos, esto es, entre 10 y 20 cuadras de distancia, mientras que 36 (23,38%) personas informaron vivir a más de 20 cuadras. Significa que la mayoría de los usuarios del programa (76,63%) viven cerca o más o menos cerca del lugar de realización del taller.

Gráfico 6. Distancia de la vivienda al lugar donde se desarrolla el taller

▪ Medio de Transporte

Para ir a los talleres, los encuestados se transportan principalmente a pie: 136 personas emplean este medio de transporte. Quienes usan el transmilenio sólo son 5 personas, 8 emplean el transporte público, 4 recurren a la bicicleta y 1 persona usa otro medio de transporte.

Gráfico 7. Medio de transporte empleado

La distancia de la vivienda hasta el lugar donde se realizan los talleres podría incidir en el medio de transporte empleado, de manera que las personas que viven más lejos recurran a medios de

transportes diferentes a trasladarse a pie. Este comportamiento se percibe levemente: Del total de 68 personas que viven a menos de 10 cuadras, el 92.6% (63) se trasladan a pie; de los 50 encuestados que viven de 10 a 20 cuadras, el 94% también se trasladan a pie; finalmente de las 36 personas que viven a más de 20 cuadras, se desplazan a pie el 72.2% (26). Además de que la proporción de personas que viven más lejos y se trasladan a pie es menor, recurren en mayor proporción a otros medios de transporte en comparación con quienes viven más cerca: el 5.6% emplea transmilenio, el 16.7% usa el transporte público y el 5.6% se traslada en bicicleta.

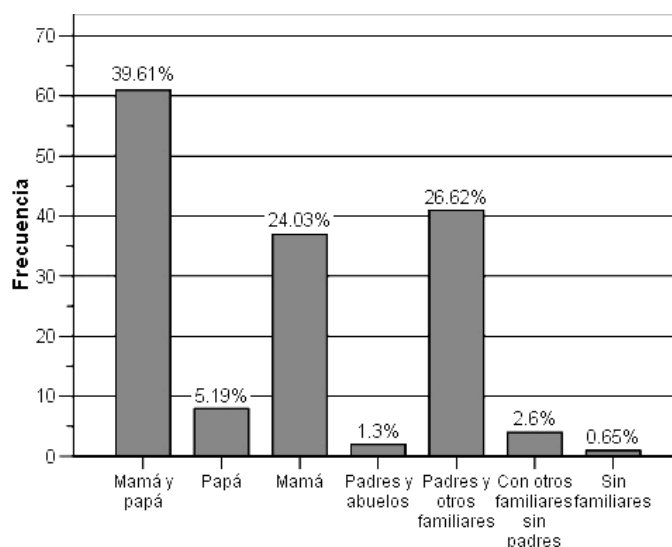
Tabla 6. Medio de Transporte empleado según la distancia al lugar del taller

Medio Transporte	< 10 cuadras	10 – 20 cuadras	> 20 cuadras	Total
A pie	92,6%	94,0%	72,2%	88,3%
Transmilenio	2,9%	2,0%	5,6%	3,2%
Transporte público	1,5%	2,0%	16,7%	5,2%
Bicicleta	1,5%	2,0%	5,6%	2,6%
Otro	1,5%	0,0%	0,0%	0,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

▪ Composición Familiar

Casi el total de la población encuestada vive por lo menos con un familiar. De los encuestados, 61 viven con padre y madre (39,61%); 37 personas viven sólo con la madre (24,03%); 8 viven sólo con el papá (5,19%). Además de la familia nuclear, 41 encuestados viven otros familiares (26,62%), 2 encuestados viven con los padres y los abuelos (1,3%), y 4 viven con familiares pero sin los padres (2,6%). Sólo una persona reportó no vivir con familiar alguno. En general hay 104 encuestados (67,53%) que viven con sus padres, 45 (29,2%) que viven con el padre o con la madre y 5 personas que no viven con sus padres (3,2%).

Gráfico 8 Familiares con quienes viven los encuestados



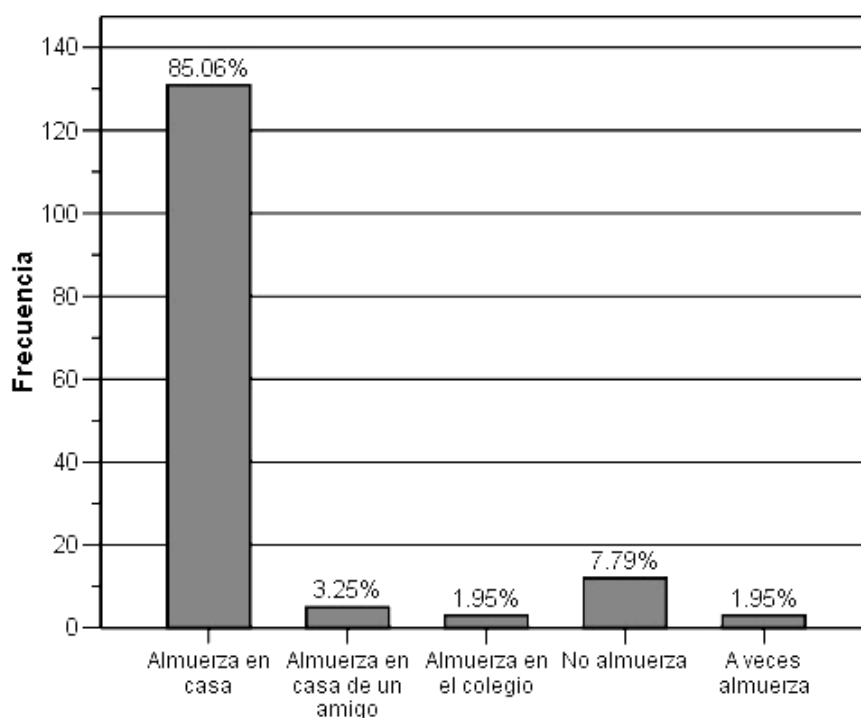
▪ Autorización de los padres

Todos los encuestados mencionaron que sus padres o acudientes tienen conocimiento de que están inscritos en los talleres. De 147 encuestados, 145 (98.6%) indicaron que sus padres o acudientes **Si** los autorizaron para inscribirse a los talleres. Mientras que 2 personas (1.4%) no fueron autorizados. 7 personas no suministraron información al respecto. Consideramos que es necesario reforzar la pregunta en términos de si los autorizan a asistir al taller y no si los autorizan a inscribirse, pues según el trabajo de campo, muchos niños y jóvenes asisten irregularmente al taller por diversas condiciones que les imponen los padres de familia, como notas u otras obligaciones.

▪ **Almuerzo**

De la población total encuestada, 131 almuerzan en sus casas (85,06%), 5 almuerzan en la casa de un amigo (3,25%), 3 almuerzan en el colegio (1,95%), 12 no almuerzan (7,79%) y 3 almuerzan ocasionalmente (1,95%). Estos resultados guardan relación con el lugar de realización del taller y la distancia de éste a sus casas.

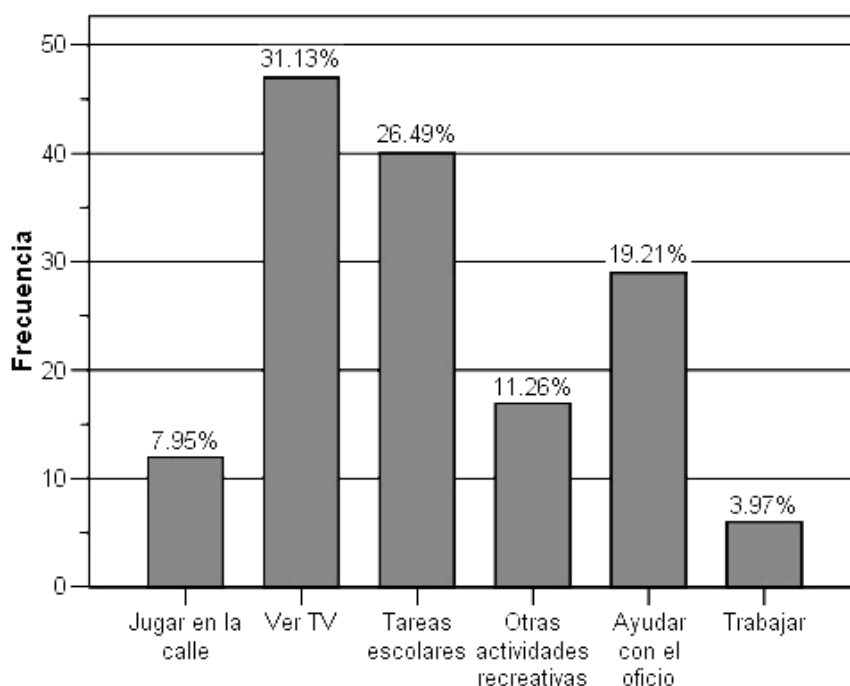
Gráfico 9. Almuerzo



▪ **Actividad que se realizaba antes de inscribirse al taller**

Entre las tres actividades que más realizaban los encuestados antes de inscribirse a los talleres están: en primer lugar *ver TV* (47 personas, 31,3%), seguido de *realizar tareas escolares* (40 personas, 26,49%) y tercero, *Ayudar con el oficio* (29 personas, 19,21%). 17 encuestados (11,26%) realizaban otras actividades recreativas, 12 jugaban en la calle (7,95%) y 6 trabajaban (3,97%).

Gráfico 10. Actividades que se realizaban antes de inscribirse a los talleres



En conclusión, al programa asisten casi por igual hombres y mujeres, aunque es levemente mayor el número de mujeres. La edad promedio de los asistentes es de 14 años, y el grado promedio es 9°. Se evidencia que en casi todas las entidades hay diversidad en la procedencia de los chicos por colegios y grados, lo que favorece el intercambio entre personas desconocidas. También se encontró que a los talleres asisten personas por fuera del rango de edad establecido, con excepción de Colsubsidio cuyo programa sí contempla la recepción de niños desde los 7 años de edad. Las causas de esta situación son múltiples, pero los talleristas lo explican en la necesidad de cubrir la oferta, dados los problemas en la convocatoria. Otra razón ya detectada en la primera fase, es que a algunos estudiantes les autorizan asistir siempre y cuando lleven a sus hermanos pequeños; también sucede que los talleristas reciben solicitudes de ingreso por parte de niños más pequeños y por supuesto, no se las niegan.

En cuanto a la prestación del servicio, se está cumpliendo parcialmente con la población objetivo del programa, pues la mayoría de usuarios se concentran en estratos 1 y 2, pero también hay una buena cantidad de personas estrato 3³, dependiendo de la Localidad. La oferta del servicio del programa también busca que a los y las estudiantes les sea fácil asistir, procurando que el taller se ofrezca en el mismo colegio en el que estudian. Este objetivo se cumple en un alto porcentaje, sin embargo, los espacios de realización se limitan a los colegios o a parques, este último caso sólo para los talleres de deportes, con lo cual se pierden otros posibles vínculos con la ciudad.

Con respecto a la cercanía de la vivienda al lugar de realización del taller, se observó que la mayoría de los y las estudiantes viven cerca o más o menos cerca del lugar de actividad, y por tanto, no tienen problemas de transporte pues la mayoría se desplaza a pie. Sin embargo, existe un porcentaje menor pero significativo de estudiantes que reportaron vivir lejos del colegio, esto es, a más de 20 cuadras de distancia, y de ellos, una buena cantidad debe utilizar transporte público. Esto indicaría la

³ Aunque estos resultados son relativos únicamente a la muestra que se tomó, indican una tendencia.

necesidad de revisar la oferta de espacios y pensar en soluciones de transporte para quienes viven lejos.

Frente a la composición familiar se puede apreciar que un buen porcentaje de niños, niñas y jóvenes vive en familias nucleares (con padre y madre), y otros tantos, lo hacen con sus familias extensas, demostrando con ello la vigencia de las redes familiares. Estos resultados son muy importantes toda vez que nos llevan a preguntarnos qué tan cierto es el supuesto de soledad que padecen, al menos físicamente, los niños, niñas y jóvenes.

El hábito del almuerzo no parece ser un gran problema para la gran mayoría de los jóvenes y niños, quienes en su mayoría reportaron almorzar el día del taller. No obstante, habría que indagar por las características de ese almuerzo y tratar de suplir las necesidades de ese porcentaje de niños y jóvenes que no almuerzan, pues es probable que se relacione con un problema de tiempo y distancia.

Por último, frente a la indagación de las actividades que realizaban los encuestados anteriormente, se observa que la mayoría dedicaba su tiempo extraescolar a la recreación pasiva, a cumplir con sus labores escolares y un porcentaje importante, a realizar actividades obligatorias como el oficio o trabajo doméstico; también se reportaron unos pocos niños que trabajaban. Estos resultados demuestran que el proyecto permite convertir el tiempo extraescolar en tiempo para el ocio, pues como veremos en el apartado “Dimensión cultura del ocio”, los y las estudiantes tenían como motivación importante para inscribirse en los talleres, cambiar este tipo de actividades por otras más divertidas, creativas o formativas.

5. Resultados por categorías

5.1. Descripción general de los resultados

El análisis de la información recabada en la prueba piloto permite dar cuenta de las percepciones que tienen los diferentes actores participantes en la evaluación, sobre los niveles y dimensiones del proceso.

Según los resultados del análisis cualitativo⁴, en términos generales tanto para los usuarios y talleristas, como para los docentes facilitadores, madres/padres de familia y entidades, el nivel de *proceso* es el de mayor relevancia.

El nivel de desarrollo del **proceso** se entiende en sus dimensiones *pedagógica*, de *servicios* y *evaluación*. El análisis permitió identificar que es en la dimensión de *servicios* la que reviste mayor importancia. La cobertura, asistencia y permanencia es el aspecto más relevante en esta dimensión, seguido de infraestructura y materiales y promoción y convocatoria. Los estudiantes consideran de gran importancia el tema de tiempos y espacios en que se realizan los talleres, mientras que para los talleristas la relación y apoyo brindado para las IED a los programas, es de gran importancia. Para los talleristas y docentes facilitadores la comunicación interinstitucional es uno de los aspectos de mayor interés.

Seguido del **proceso**, los actores otorgan gran relevancia al nivel de **incidencia**. En términos de los estudiantes, talleristas y padres/madres de familia, la dimensión de cultura del ocio es la más destacada en el nivel. Le siguen los aspectos de orden socioafectivo y técnico, mientras que la dimensión laboral-vocacional tiene mayor relevancia entre los estudiantes que entre los talleristas, y poca entre los docentes, padres/madres y entidades. Los aspectos de la dimensión ético-política son también importantes entre los talleristas y estudiantes, y en menor medida en las entidades. En cambio se destaca que para las entidades el aspecto más relevante en el nivel de incidencia es el cognitivo.

En cuanto al nivel del **impacto**, éste ocupa el tercer lugar de importancia en el conjunto. Dentro del impacto, la dimensión que más se resalta por parte de estudiantes y talleristas, es la que tiene que ver con el apoyo y/o la vinculación de las familias al proyecto. Sin embargo, para los docentes facilitadores el aspecto más relevante en el impacto es el de las transformaciones escolares, aspecto de poca importancia para los estudiantes. Seguido de éste se encuentra la construcción de tejido social para estudiantes y talleristas, mientras que la dimensión construcción de ciudadanía es la de menor importancia para todos los actores.

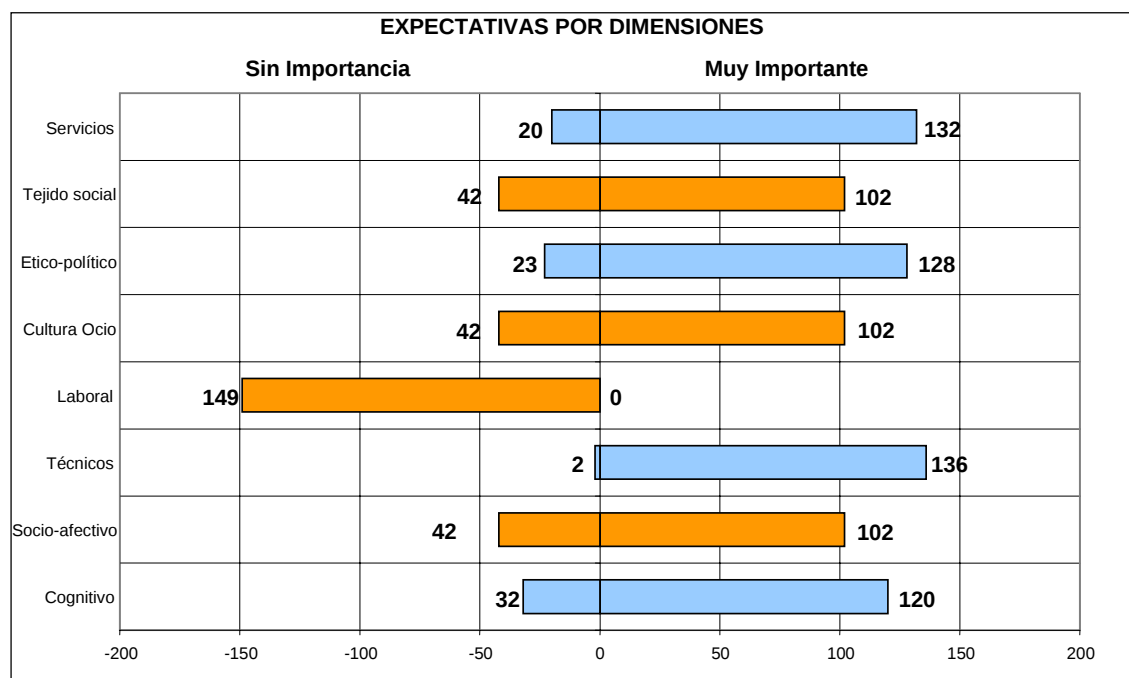
Los resultados del análisis cuantitativo realizado a partir de la encuesta piloto a estudiantes, arrojaron los siguientes resultados:

Las dimensiones de mayor expectativa para los estudiantes a la hora de inscribirse en el programa fueron, en orden: **técnicos, de servicio, ético políticos y cognitivos** y los de menor: **laboral-vocacionales, cultura del ocio, socioafectivo y construcción de tejido social**.

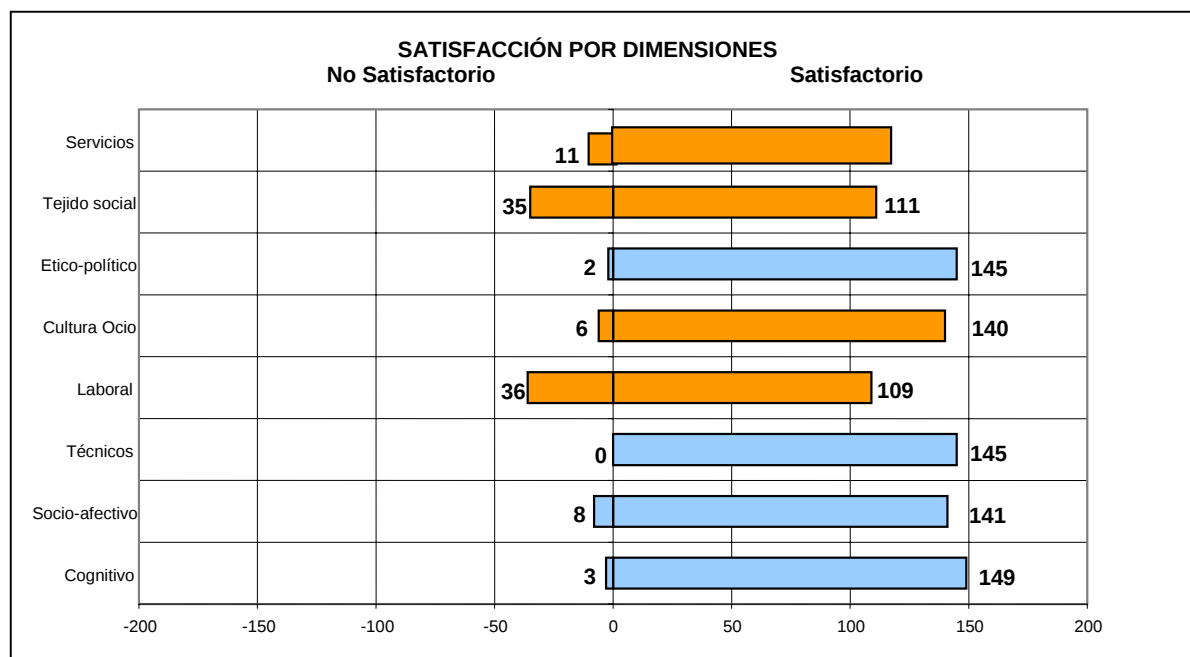
⁴ La codificación de toda la información recabada fue realizada en el software de análisis cualitativo N-Vivo, de acuerdo a las categorías de la matriz de evaluación.

Las dimensiones con los niveles de satisfacción más altos fueron, en orden: **cognitivo, técnico, ético político y socioafectivo**. Las que presentaron menores niveles de satisfacción fueron, en orden: **servicios, laboral vocacional, tejidos social y cultura del ocio**. Los resultados se observan en las siguientes gráficas:

Expectativas por dimensiones



Satisfacción por dimensiones

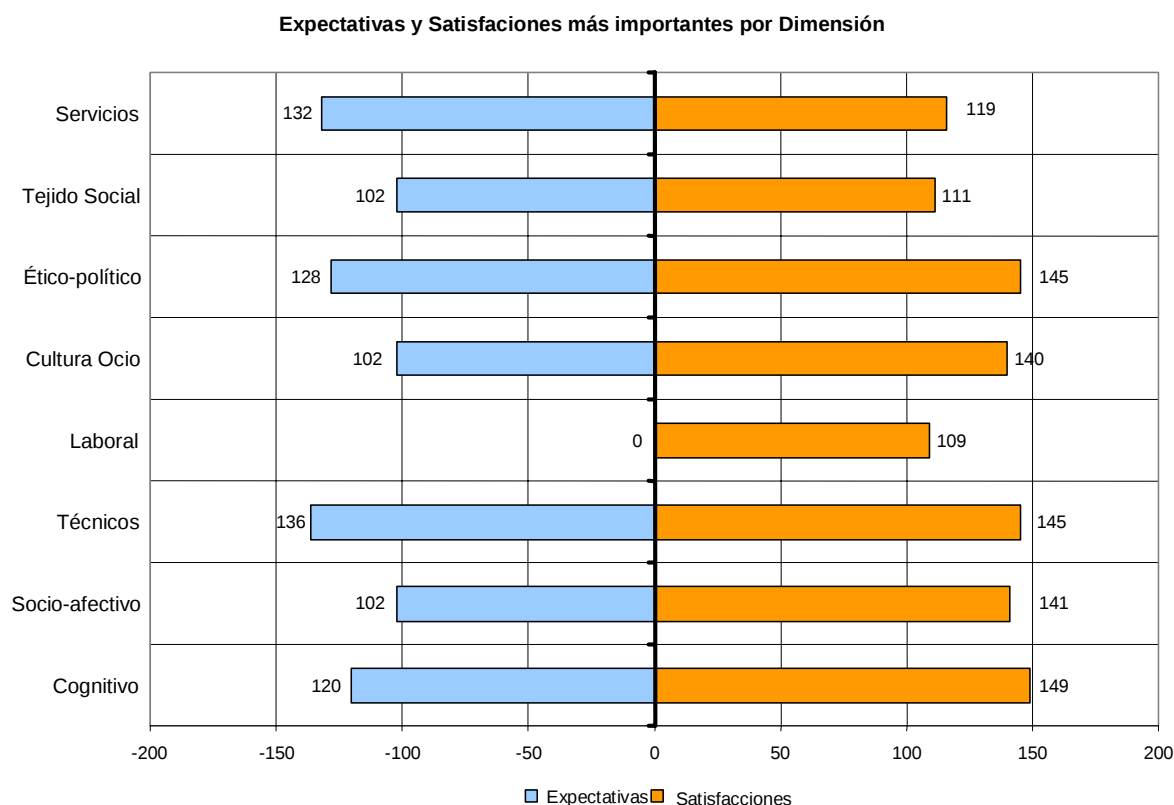


Contrastando Expectativas vs. Satisfacción podemos ver que la satisfacción de las mayores expectativas tiende a aumentar, pues de hecho, el nivel más alto de satisfacción de los estudiantes se encuentra en los aspectos cognitivos, técnicos y ético políticos. Es decir, los estudiantes se sienten muy satisfechos con el programa pues ha logrado llenar las expectativas iniciales.

Sin embargo, es muy notorio que el nivel de satisfacción frente a los aspectos de servicio, sea más bajo que la expectativa, siendo el tercero con menor nivel de satisfacción en el conjunto de aspectos. Esto explicaría por qué en el análisis cualitativo se ve un mayor énfasis en los aspectos de servicio por parte de los estudiantes, pues en términos un buen porcentaje se siente insatisfecho frente a la prestación del servicio.

Ahora bien, el porcentaje de estudiantes satisfechos en los aspectos laboral-vocacionales es alto en relación con la baja expectativa inicial, lo que sugeriría que el proceso abrió este horizonte. Con relación a la cultura de ocio y lo socioafectivo, el nivel de satisfacción tiende a aumentar notablemente; mientras que frente a los aspectos de construcción de tejido social, aunque el nivel de satisfacción es medio, también tiende a aumentar con relación a la expectativa inicial

Expectativas vs. Satisfacción por dimensiones



Este análisis general permite dar cuenta de la relevancia que tiene cada nivel y cada dimensión dentro del proyecto. Así, es notorio que el nivel del impacto es aún poco visible, mientras que la incidencia que el proyecto genera en los individuos es muy evidente para todos los actores. También confirma

que la prestación del servicio es, por las numerosas dificultades, el de mayor notoriedad entre los participantes.

La información cualitativa proveniente del trabajo de campo nos sirve para complementar o profundizar los resultados de la encuesta, pues se observan algunas variaciones. A continuación, haremos, mediante la triangulación de estrategias, un análisis detallado de los resultados obtenidos en términos de las percepciones que los actores tienen sobre cada uno de los aspectos, y daremos algunas conclusiones y recomendaciones basadas en los resultados arrojados por la evaluación.

5.2. Incidencia

5.2.1. Dimensión cognitiva

Dimensión:	Cognitiva
Aspectos:	Aprendizaje de nuevos conocimientos Logros (Definidos según área) Transformaciones en el rendimiento escolar en general
Indicadores:	El programa le ha permitido ¿aprender o reforzar conocimientos? ¿Mejorar en el rendimiento escolar? ¿Qué logros ha alcanzado en relación con el área?

La dimensión cognitiva está referida al aprendizaje de conocimientos. Los indicadores definidos apuntan a establecer si los actores consideran que la participación en el proyecto les ha permitido a los niños, niñas y jóvenes aprender o reforzar conocimientos y si ello redunda en una mejoría en el rendimiento escolar.

Dada la diversa naturaleza de los ejes en los que se desarrollan los talleres, encontramos que algunas áreas se relacionan de manera más directa con ciertas dimensiones. En el caso de la cognitiva, se encontró que en los ejes inglés e integral, taller de refuerzo escolar, existe una mayor relevancia en torno a los procesos cognitivos, puesto que por sus propuestas, el aprendizaje de nuevos conceptos se configura como el principal objetivo.

Las entidades del eje de inglés son las que otorgan mayor prioridad a los aspectos cognitivos (T&T e Interlingua), pues acentúan su mirada en los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el proceso. Esto se debe a que el mayor indicador de la efectividad del programa es justamente elevar el nivel de conocimientos frente al idioma.

Para establecer el nivel de aprendizaje estas entidades aplican pruebas y evaluaciones a los estudiantes antes y después de finalizado el curso, para poder determinar el “nivel” en el que se encuentran al inicio y determinar cuánto avanzaron hacia el logro (pruebas pre y post). Las pruebas buscan medir los niveles de comprensión, el uso de los recursos lingüísticos y de las herramientas dadas, así como “el nivel de precisión con que cada estudiante utiliza el lenguaje” (Informe T&T).

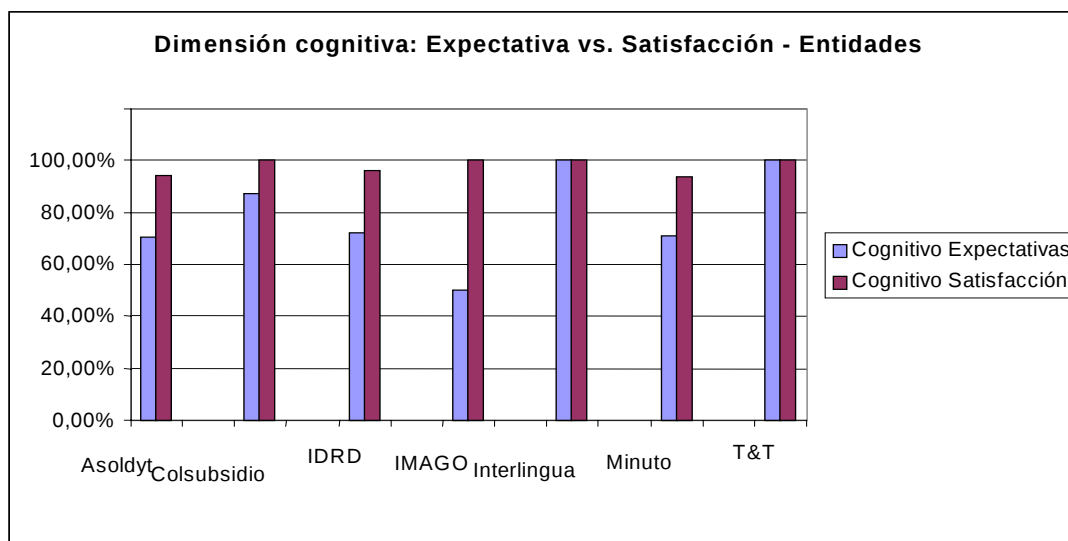
La evaluación realizada por T&T e Interlingua arrojó como resultado un incremento en el nivel de inglés de los estudiantes que participaron regularmente en el curso (informe final Interlingua). Según ambas entidades se cumplió con el principal objetivo que era lograr, en la mayoría de los casos, el nivel A2 del marco de referencia europeo en el uso del idioma inglés (Informe final T & T). Lograr este nivel significa, en términos de las entidades, que los estudiantes pueden hacer uso de recursos lingüísticos específicos en contextos reales, y “que están en capacidad de desenvolverse en actividades cotidianas en inglés, interrelacionándose con personas que dominan el idioma, manejando estructuras gramaticales de complejidad intermedia y una cantidad de vocabulario suficiente para conversaciones cortas de temas sencillos, así como la realización de escritos cortos sobre temas cotidianos”. (Informe Interlingua)

Los datos cualitativos arrojaron que los y las estudiantes de los ejes inglés e integral, perciben como significativo el nivel cognitivo. Resaltan que han adquirido nuevos conocimientos pero sobre todo, que han reforzado o aclarado los conocimientos o áreas que les dan en el tiempo escolar.

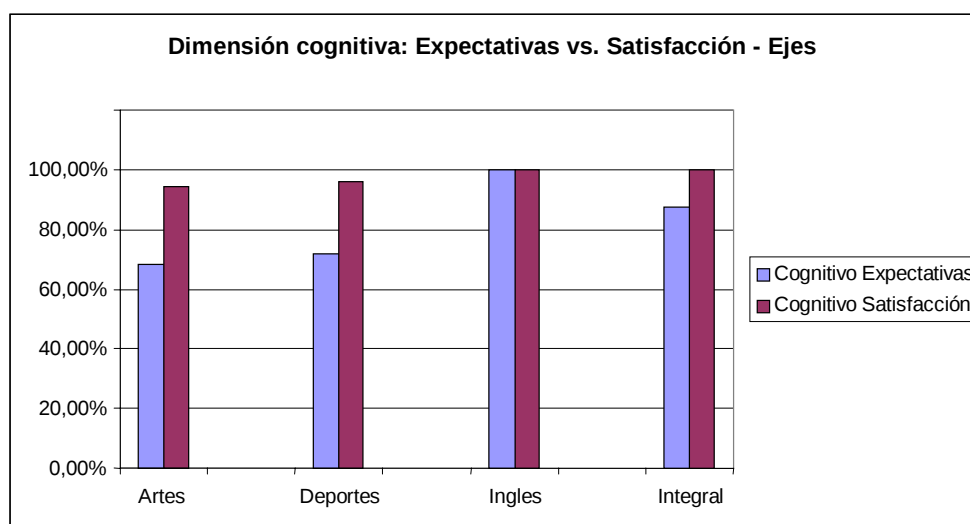
Los estudiantes de uno de los talleres de T&T, opinaron que el programa refuerza lo que les enseñan en el colegio, les enseña conocimientos nuevos y diferentes que no reciben en el colegio, o se los aclara, pues según una niña “en ocasiones no le entendemos a la profesora [del colegio], entonces ya teniendo aspectos claros, ya podemos trabajar mejor” (Niña, Taller estudiantes T&T) e incluso algunos advierten que “uno en estas clases aprende más que en el colegio” (Taller Estudiante Colsubsidio).

En el caso de Colsubsidio, entidad cuya oferta incluye talleres de refuerzo escolar, los y las estudiantes afirman de manera significativa que el programa les ha permitido reforzar conocimientos en áreas como medio ambiente, matemáticas y español. En este sentido los niños/as y jóvenes consideran que hay una gran incidencia en el rendimiento escolar, redundando en la mejoría de su nivel académico. Los resultados de la encuesta respondida por los y las estudiantes de Colsubsidio, indican que la segunda mayor expectativa de los encuestados se refería a los aspectos cognitivos. (Ver Gráficos de barras, resultados generales expectativas vs. Satisfacción, Colsubsidio). Se observa que la satisfacción frente a los aspectos cognitivos aumentó con relación al nivel de expectativa que traían los y las estudiantes.

Con relación a las demás entidades y ejes, los resultados de la encuesta mostraron que en Asoldyt, Uniminuto, Imago e IDRD las expectativas frente a lo cognitivo no fueron muy relevantes, pues en los tres casos ocuparon el 7º lugar en orden de importancia (Ver Gráficos de barras, resultados generales expectativas vs. Satisfacción). El porcentaje de estudiantes que consideraron los aspectos cognitivos como razones muy importantes fueron: en Asoldyt el 70,5%, Uniminuto 70,9%, Imago 50% y en IDRD, 72%; mientras que en Colsubsidio un 87,5% de los y las estudiantes lo señalaron como muy importante y en las entidades de inglés, T&T e Interlingua, el 100% de los y las estudiantes tenían altas expectativas en lo cognitivo. En todas las entidades los y las estudiantes que sienten muy satisfechos frente a este tópico tiende a aumentar (Asoldyt, Colsubsidio, IDRD y Uniminuto), y para el caso de las entidades de inglés, todos los y las estudiantes con altas expectativas se encuentran altamente satisfechos. Resalta Imago donde a pesar de las pocas expectativas, el nivel de satisfacción frente a lo cognitivo es el máximo posible para todos los participantes. La siguiente gráfica resume el comportamiento de las expectativas y satisfacción frente a lo cognitivo en cada una de las entidades:



En síntesis, los aspectos cognitivos ocupan el cuarto lugar entre las expectativas más importantes para los y las estudiantes a la hora de decidir inscribirse en un determinado programa pero es el aspecto con el nivel de satisfacción más alto de todo el programa ([Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacción por dimensión](#)). Sin embargo, para los y las estudiantes de los ejes inglés e integral, el interés en los aspectos cognitivos o de aprendizaje son el primer criterio para los usuarios de inglés (100%). En estos dos ejes, el nivel de satisfacción es el máximo posible, luego, se cumplió la expectativa; mientras que para el eje de deportes y artes, lo cognitivo es importante pero en menor medida, pues son menos los y las estudiantes que le dan relevancia a la hora de inscribirse en el programa (72% en IDR y 68,5% en artes), aunque en ambos casos aumentaron significativamente los y las estudiantes muy satisfechos frente a lo cognitivo (96% y 94,4% respectivamente). Así lo muestra la siguiente gráfica:



Los talleristas en general le otorgan una importancia media a los aspectos cognitivos, siendo los docentes del eje de inglés quienes más relevantes los consideran. Según los entrevistados, el resultado del proceso se refleja en el interés que tienen los y las estudiantes por aprender, y coinciden con los y

las estudiantes en que es un refuerzo a las clases escolares, pues amplían conocimientos en vocabulario y en tópicos contextuales (Entrevista tallerista T&T).

En cuanto a las percepciones de los docentes facilitadores, los entrevistados consideraron el nivel cognitivo como el de mayor relevancia en el programa. El aprendizaje, refuerzo, complementariedad e incluso suplencia de conocimientos que deben darse en la escuela son aspectos a destacar, en tanto oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Algunos facilitadores como los coordinadores, que no se involucran directamente en las actividades del taller, afirman que pueden ver transformaciones a través de las presentaciones (actuaciones) realizadas en sus instituciones educativas por grupos de estudiantes participantes en talleres; o han escuchado comentarios positivos de sus docentes de aula. Facilitadores que son docentes de área, como el caso de una docente de inglés, consideran que el programa es un apoyo a su clase, y que refuerza aspectos como la pronunciación o escritura del idioma. Sin embargo, los docentes aclaran que estos resultados varían pues no todos los estudiantes tienen las mismas capacidades ni están en iguales condiciones de aprendizaje.

En otros ejes como el artístico, los facilitadores perciben que los chicos se interesan por aprender cosas nuevas o diferentes a las académicas. También consideran que influye en el rendimiento escolar, en cuanto a los niveles de concentración y receptividad, así como en aspectos disciplinares⁵. No obstante los facilitadores coinciden en que no es posible hallar una relación directa entre la participación en el proyecto y la mejoría en las calificaciones.

Como se anotó al inicio de este apartado, dada la naturaleza de algunas de las actividades de los cursos como deportes y artes, los logros se han clasificado como *técnicos* pues implican habilidades corporales; por tanto serán abordados en el apartado “Dimensión Cognitiva”.

5.2.2. Dimensión socioafectiva

Dimensión: Socioafectiva

Aspectos: Posibilidad de compartir espacios y tiempos con otras personas
Reducción de la timidez
Creación de nuevos vínculos afectivos
Interacciones entre pares
Comportamentales - género

Indicadores: El programa le ha permitido ¿compartir espacios y tiempos con otras personas? ¿Ser menos tímido que antes? ¿Hacer nuevos amigos o amigas? ¿Mejorar las relaciones entre pares?

La dimensión socioafectiva está referida a las relaciones sociales y afectivas que los sujetos establecen o construyen consigo mismos y con los demás. Los indicadores considerados buscan conocer de qué manera el proyecto posibilita a niños, niñas y jóvenes nuevas interacciones y maneras de relacionarse en los demás, creando o fortaleciendo lazos de amistad, reduciendo la timidez, modificando las relaciones entre pares -incluyendo las relaciones entre género-.

⁵ La influencia en el rendimiento escolar no se relaciona únicamente con el desempeño en las áreas, pues es indivisible de los aspectos socioafectivos. No obstante, estos se tratarán en el dicho apartado.

La evaluación realizada por las entidades del eje de inglés concluye que la metodología participativa desarrollada, generó permanente contacto entre los compañeros, afianzando sus lazos de amistad o creando nuevos vínculos, y generando nuevas interacciones.

En cuanto a las percepciones de los y las estudiantes, se observa que los aspectos socioafectivos ocupan el segundo lugar en sus prioridades y consideran que el programa les ha traído cambios y mejoras en sus relaciones sociales.

La disminución de la timidez es uno de los aspectos que más resaltan en todos los ejes, pero especialmente en los talleres de artes. En uno de estos talleres, una niña expresó que gracias a su participación en el taller ha “dejado de ser tímida, [ahora] soy más expresiva...” (Niña, Taller Estudiantes Asoldyt), opinión que comparten otros compañero/as. También manifestaron que ahora sienten menos pena al salir a un escenario a realizar una presentación en público (Taller Estudiantes Uniminuto). En otros ejes se observan percepciones similares. Una estudiante de Colsubsidio, resaltó la importancia de “superar la timidez y manejar los nervios” a la hora de salir en público. (Niña, Taller Estudiante, Colsubsidio). No obstante se encontró el caso contrario: participantes en talleres de artes que aún sienten pena por las presentaciones en público, como en el caso de Imago.

Frente a la posibilidad de compartir espacios y tiempos con personas diferentes, estudiantes de todos los ejes coincidieron en que a través de los talleres, han podido conocer personas de otros cursos, o de otros colegios, han aprendido a interactuar con ellos. Una niña del taller de Asoldyt afirmó que conocer a otras personas ha sido para ella como una “aventura (en la que) uno conoce el genio de las personas y sabe ya como que con quién trata.” (Niña, taller Estudiante, Asoldyt). Al tiempo les ha permitido darse a conocer “como realmente” son (Niño, taller Estudiante, Uniminuto) reafirmando así su identidad ante los demás.

Además de compartir con Otros, también se resaltó la posibilidad de establecer con esas personas nuevas amistades. Esta posibilidad es mayor cuanto más diversas son las edades o procedencias de diferentes colegios en cada taller: “acá se conoce a gente de todos los cursos, hay desde séptimos hasta onces y tanto en la clase como en el colegio uno habla con los compañeros y es mejor”. (Niño, Taller Estudiante, Uniminuto). Situaciones similares se encontraron en los talleres de Imago, T&T e Interlingua, donde una niña expresó que la compañera con la que más interactúa en el taller, es de un grado diferente al de ella. La posibilidad de interactuar entre géneros también depende del tipo de taller, pues como se mostró en la descripción de la muestra, algunos talleres tienden a tener más participación femenina o viceversa.

Ahora bien, con relación a las interacciones entre conocidos o compañeros/as de curso, estudiantes de talleres como T&T y Colsubsidio, consideraron que estas relaciones se han afianzado. En T&T una niña expresó que aunque ya se conocía con sus compañeros, a partir del taller se ha incrementado la confianza entre ellos, situación que atribuyen a las dinámicas de integración que desarrolló el profesor en el curso.

Por su parte, algunos estudiantes de Colsubsidio resaltaron la importancia de poder verse los sábados con sus amigos del colegio, porque “ahí aprendemos que sólo el colegio no está para saber, sino también para tener amigos todos los días” (Niño, Taller Estudiante, Colsubsidio). Por tanto, antes que considerar “aburrido” verse con las mismas personas incluso en los días extra-escolares, los participantes encuentran favorable y positivo “el hecho de estar los sábados con mis amigos (...) aprendiendo cosas nuevas”. (Niño, Taller Estudiantes, Colsubsidio).

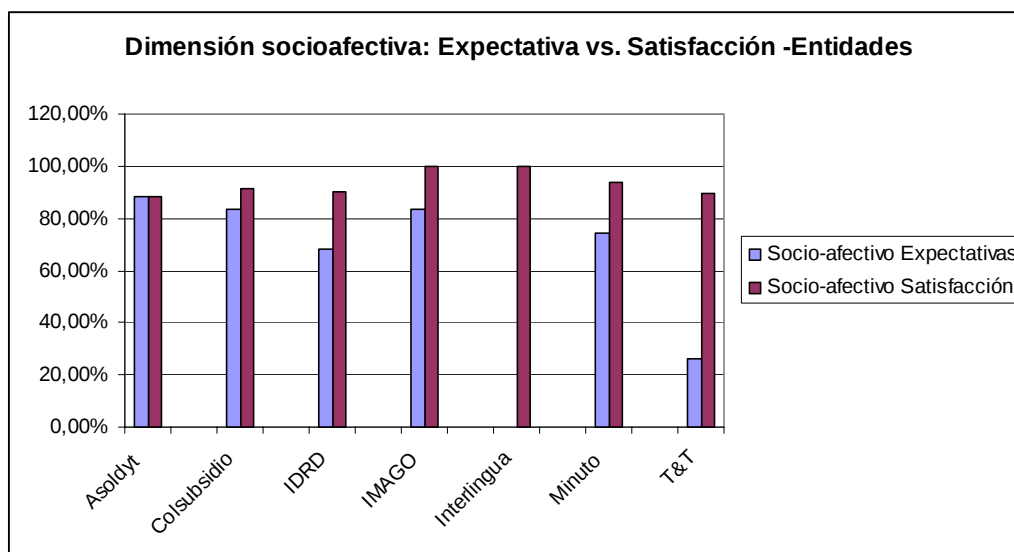
En el eje de deportes también son relevantes las relaciones entre pares. Dos estudiantes entrevistados consideraron que uno de los mayores atractivos del curso es la posibilidad de hacer amigos. Las relaciones entre los participantes son buenas y en general se mantienen a pesar de algunos roces: “a veces unos pelean, pera ahí salen entre amigos”. (Niño, taller Estudiante, IDRD).

En el caso del taller de fútbol, existe una particularidad en el tema de las relaciones sociales y afectivas, pues se encuentra una fuerte marca de género. El tema de las interacciones entre niños y niñas resalta en los relatos de los participantes. De un lado, las estudiantes manifestaron en diversas ocasiones, que aunque el fútbol sea un deporte tradicionalmente ligado a lo masculino, su participación en los talleres demuestra que también las mujeres son buenas jugadoras. En uno de los talleres de estudiantes, ante una pregunta de un niño, su compañera le respondió “yo creo que todo el mundo es libre de hacer lo que quiera y yo creo que las mujeres también tienen derecho a jugar al fútbol”. (Niña, taller Estudiante, IDRD).

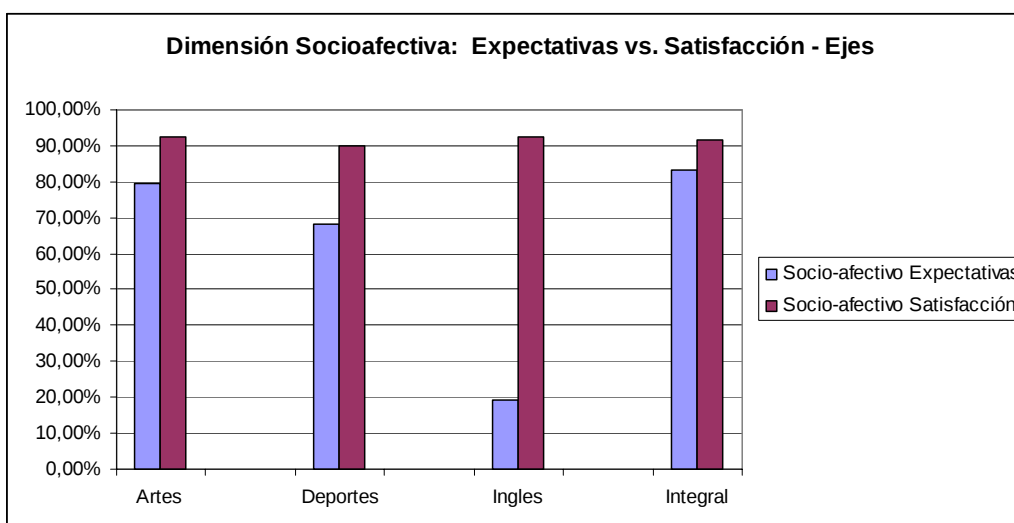
Y esta misma tensión, caracteriza algunas interacciones entre ellos. Por ejemplo, algunos niños del taller afirman que el trato que tienen las mujeres con ellos es “malo, porque a uno lo pellizcan” o [las mujeres en el entrenamiento] me parecen muy agresivas”. (Niños, taller Estudiante, IDRD). Sin embargo, como se dijo antes, los y las estudiantes en general perciben un buen clima entre ellos, pero se puede percibir un impacto importante frente a la forma en que los y las jóvenes están poniendo en cuestión los roles que tradicionalmente se asignan a los géneros.

Por último, algunos estudiantes consideran que el programa les ha permitido modificar o mejorar aspectos propios de su personalidad, lo que deriva en mejores interacciones con los otros. Esto se evidenció en uno de los talleres realizados con estudiantes donde se dio la siguiente conversación: “*Entrevistado*: quería preguntarle si este curso le ha servido para ser un poquito menos agresiva, ¡porque francamente usted antes era una fiera! *Entrevistada* (...) Pues ¿qué te dijera? Me estreso menos estando acá, me río mucho y estoy dejando mi mal genio a un lado”. (Niña, Taller Estudiante, Uniminuto).

Según los resultados de la encuesta, las expectativas en los aspectos socioafectivos ocupan el segundo lugar, junto con otros aspectos, así: Asoldyt (88,2%), Imago (83,3%), Uniminuto (74,2%) y Colsubsidio (83,3%), lo que muestra un comportamiento similar en las tres entidades del eje de artes y una correlación con los hallazgos cualitativos. En Asoldyt se observa una completa satisfacción frente a las expectativas socioafectivas (88,%) mientras que en IDRD, se tenían menores expectativas (68%) pero la satisfacción aumentó a un 90%. Resulta significativo que en Interlingua y T&T las expectativas socioafectivas sean muy poco relevantes (0% y 26,3% respectivamente), especialmente en Interlingua, donde ningún estudiante consideró lo socioafectivo como razón para inscribirse en el programa, pero el nivel de satisfacción aumentó en un 100%. A continuación se observa en la gráfica:



En síntesis, los aspectos socioafectivos ocupan en el conjunto general el quinto lugar en orden de importancia de las expectativas de los y las estudiantes, y el tercer lugar en los niveles de satisfacción ([Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacción por dimensión](#)), aunque es mayor en los ejes artes (79,6% lo consideraron este aspecto como muy relevante) integral (83,3%, consideraron este aspecto como muy relevante) seguido por deportes (68%) (Ver siguiente gráfica). Las expectativas frente a los socioafectivo de los y las estudiantes en el eje de inglés, tienden a ser mucho más baja que en los demás ejes, pues solo el 19,2% de los y las estudiantes los consideraron como razón importante para inscribirse en el programa. No obstante, en todos los casos la satisfacción tiende a aumentar a un nivel muy alto, así: en artes están muy satisfechos el 92,6% de los y las estudiantes, en deportes el 90%, en inglés el 92,31% y en integral, el 91,6%, como se puede apreciar en la siguiente gráfica.



Con relación a la percepción de los talleristas frente a la incidencia del programa en los aspectos sociales y afectivos, encontramos percepciones similares a las de los y las estudiantes. Los talleristas

en general encuentran muy relevantes estos aspectos y coinciden en varias de las opiniones de los y las estudiantes: el programa favorece la interacción entre niños y jóvenes de diferentes edades, cursos, tipos de grupos de amigos y entre los géneros: “Me sorprendió mucho que ayer en un ensayo [un chico] de 11° tenía a [un chico de] 8° —que creo que ni conocía—, lo tenía abrazado y jugando y yo decía: qué bien, ya se están abriendo otros espacios entre ellos mismos, ya sé que ellos se ven en el patio y se van a saludar o va a pasar algo más allá y eso es bueno porque comienza a romperse esas diferencias tan grandes que a veces hay en los colegios. Y lo mismo pasa con los raperos, con los estudiosos y los que no son tan estudiosos, con los vagos, comienzan a verse muchas cosas”. (Entrevista tallerista Uniminuto). También los talleristas del eje de inglés observan que las relaciones entre pares mejoran, y se aprende a conocer personas diferentes a las que cotidianamente se encuentran.

Desde el punto de vista de los talleristas, las relaciones entre los jóvenes comienzan a modificarse debido a la dinámica y las exigencias de los talleres, especialmente en los talleres de teatro y danza, donde se ven en la necesidad de interactuar entre géneros. Esto mejora las capacidades relacionales de los adolescentes. También coinciden en que vencer la timidez es un logro que se ve reflejado en distintos espacios de la vida cotidiana de los jóvenes.

El tema de género es también importante para el tallerista de IDRD, pues considera que allí se generan relaciones de igualdad entre hombres y mujeres: “me gusta que ellos aceptan cada vez mas a las niñas en este deporte el concepto que se tiene es que es un deporte para los hombres y que las mujeres acá no tienen nada que hacer si en esto yo he visto a muchas mujeres progresar mucho” (Entrevista Tallerista IDRD). También considera que se refuerzan características de la personalidad, como el liderazgo.

Por último, los docentes facilitadores resaltaron la incidencia que tiene el proyecto en los aspectos socioafectivos. Consideran que algunos talleres ayudan a mejorar las relaciones consigo mismos y por ende con los demás, y que ello se ve reflejado en el salón de clases:

“Cuando tú tienes como objetivo montar una obra de teatro, una presentación de música o algo, tienes que identificarte y reconocerte primero tú para poder tratar con el instrumento, con la música o meterte en tu papel. Pero adicionalmente, también tienes que reconocer al otro y en la medida que tu reconoces al otro como persona, como ser, con el cual se genera una dependencia de una u otra forma en la obra de teatro, en la presentación, así también llegas al salón. Entonces cuando tú llegas al aula, también empiezas a reconocer un poco al otro, su papel, que cada uno es bueno para algo, que cada uno tiene un papel, es más, yo pienso que muchos de los temores que tienen los niños para presentarse, para estar en estos proyectos, es el reconocimiento o lo que van a decir los otros muchachos del colegio frente al papel de ellos en el grupo de danzas por ejemplo o verlos bailar. El saber que ellos son buenos para eso, que los muchachos van a verlos bailar y que ya no los va a afectar mucho, que tienen la suficiente madurez para enfrentar eso y que se han dado cuenta que son buenos para algo diferente a lo que pueden estar haciendo en el aula, eso es bueno y les va a servir muchísimo también a nivel de grupo”. (Entrevista Coordinador Facilitador, taller Uniminuto).

En el caso del eje de artes, los facilitadores entrevistados resaltaron el impacto que tiene el proyecto en el manejo de la timidez de los niños, niñas y jóvenes, lo cual facilita la realización de presentaciones en público en los colegios. También consideraron que los talleres benefician a los participantes en una gran cantidad de aspectos relacionales e incluso comportamentales, afirmando que “uno los ve en las aulas más juiciosos, más receptivos”. (Entrevista Docente Facilitadora, Taller Asoldyt).

En el mismo sentido, una docente facilitadora afirmó que uno de sus estudiantes: “ha cambiado muchísimo en su responsabilidad, disciplinariamente (...) Nosotros le dimos otra oportunidad porque la mamá lo iba a retirar del colegio porque no estaba haciendo nada en el primer semestre. Entonces le dijimos que le dábamos una oportunidad pero que también, como nosotros sabíamos que a él le gusta la música, la danza, le dijimos que le ofrecíamos ese curso el sábado para que cambiara, en el colegio se comportara mejor y asistiera a las clases. Y si lo ha hecho. El está desde el año pasado.” (Entrevista Facilitadora, taller Asoldyt)⁶.

En general los facilitadores coinciden con los y las estudiantes en que los talleres son espacios donde se generan posibilidades de construir nuevas relaciones, hacer nuevos amigos e interactuar con personas diferentes.

En conclusión se puede decir que los aspectos relacionados con la posibilidad de hacer amigos, o bien, de afianzar relaciones, están estrechamente ligados con el disfrute de la actividad. Lo que hace agradable un curso, es especialmente poder entenderse e interactuar fácilmente con los pares. Aunque se encontraron alusiones a ciertas dificultades en las relaciones entre pares, no se registraron casos donde se generan rechazos o conflictos graves entre los participantes.

El resultado final es que los y las estudiantes sí han encontrado nuevas amistades, han mejorado sus relaciones interpersonales, han disminuidos su timidez a partir de su participación en el programa. Por esto, se encuentran muy satisfechos. La calidad de las relaciones que se establecen, es un aspecto de suma importancia para los niños, niñas y jóvenes y por tanto debe ser tenido en cuenta como un indicador importante del proceso. También es importante anotar que la posibilidad de establecer nuevos vínculos está más presente en los talleres donde participan niñas y niños de diversas procedencias, como se mostró en la caracterización de la población.

5.2.3. Dimensión Técnica

Dimensión: Técnica

Aspectos: Gusto por el saber específico
Habilidades o talentos desarrollados

Indicadores: El programa le ha permitido ¿Aumentar su gusto por el saber (del eje)? ¿Desarrollar habilidades o talentos propios del eje?

La dimensión técnica está relacionada con las destrezas específicas que se requieren para la realización de determinadas actividades. Generalmente se asocian con destrezas que son aprehendidas, en algunos casos, corporalmente y luego reproducidas. También se asocian a facilidades para dominar ciertas herramientas. Al igual que las demás dimensiones, la técnica se asocia más directamente con ciertos ejes como artes y deportes. Se asocia también al gusto específico por determinada actividad. Los indicadores buscan establecer si los talleres logran aumentar o reafirmar el gusto por el saber (en ambos sentidos, práctico y estético) y si le ha permitido desarrollar las destrezas requeridas o encontrar y potenciar ciertos talentos personales, además de establecer la relación entre la habilidad y el gusto (me gusta aquello para lo que soy bueno)

⁶ No obstante, estos cambios actitudinales o comportamentales, se relacionan también con ciertos condicionamientos, como veremos más adelante en el apartado que se refiere a padres y madres.

Los informes de avance del eje inglés reparan en los logros relacionados con los talentos, y dan cuenta de estudiantes que mostraron mayor facilidad para dominar las herramientas del idioma. Interlingua implementó un concurso para becar a estos estudiantes, buscando con ello “potencializar el talento de los estudiantes que demostraron unas aptitudes superiores en los grupos y así ayudarlos a descubrir estas potencias para tratar de mostrarles alternativas diferentes a nivel profesional que por su limitado conocimiento de posibilidades es probable no hubieran tenido en cuenta”. (Informe Final Interlingua). Por su parte, T&T enfocó el desarrollo de los talentos hacia la identificación de estudiantes que descubrieron a partir del curso, “habilidades excepcionales para aprender inglés”, promoviéndolas por medio de diferentes actividades.

En el eje de artes, Asoldyt concluye en su informe que los participantes en sus talleres han adquirido el manejo técnico de elementos artísticos. (Informe Final, Asoldyt).

En cuanto a los y las estudiantes, los aspectos técnicos ocupan el tercer lugar de importancia en sus referencias. En términos del gusto por el saber, en los talleres se encontró que muchos de los y las estudiantes lo consideraron como una motivación importante a la hora de inscribirse en determinado taller, especialmente en el eje de artes. En los talleres de teatro algunos estudiantes lo afirmaron así: “yo decidí entrar al curso puesto que a mí me gusta el teatro, las artes escénicas y por mero gusto”. (Niña, taller Estudiante, Teatro, Uniminuto) “La verdad siempre me ha gustado el teatro y participar en un proyecto así era lo que yo estaba esperando” (Ibíd.). “Estoy tomando el taller de teatro porque me gusta mucho y me pareció interesante aprender teatro porque no había esto” (Niña, taller Estudiantes, teatro, Asoldyt).

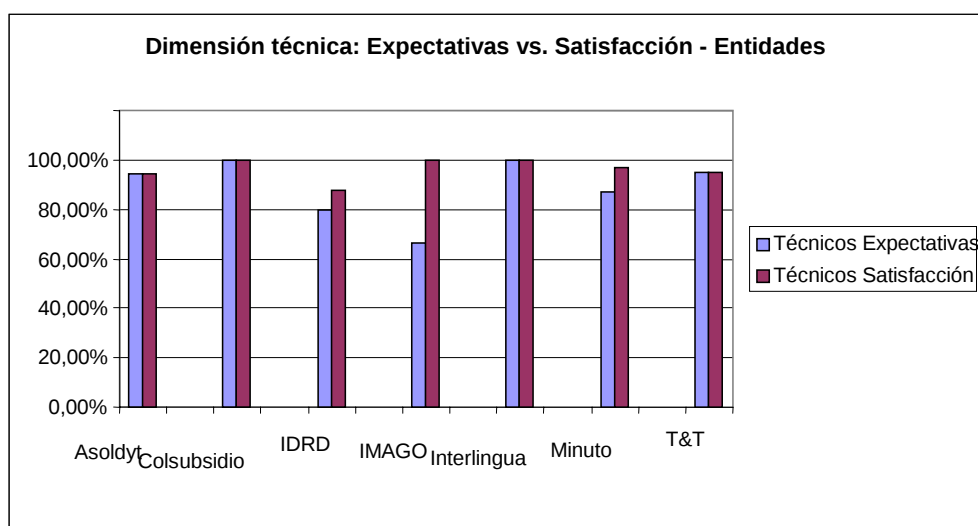
Frente al aprendizaje de las habilidades necesarias para el eje, algunas niñas del taller de danza de Imago consideraron que en el curso han aprendido algunas de técnicas de baile y de manejo corporal. En el eje de inglés, los estudiantes consideran que la pronunciación es una habilidad especial que pueden adquirir en el curso y que representa para algunos gran dificultad.

Los y las estudiantes del taller de cámara oscura, ofrecido por Colsubsidio, consideran que han aprendido a dominar algunos aspectos técnicos de la fotografía que antes no manejaban: “los talleres de Colsubsidio nos han enseñado a manejar las cámaras y a obtener una buena fotografía en primer o segundo plano, o cuando queremos que esta salga con buena luz o con contra luz”. (Niño, Taller de Colsubsidio, Cámara Oscura); otro estudiante lo reitera así: “este programa me sirve para aprender a manejar una cámara y a colocar un rollo fotográfico que era de lo mas complicado en mi vida” (Niño, Taller de Colsubsidio, Cámara Oscura)

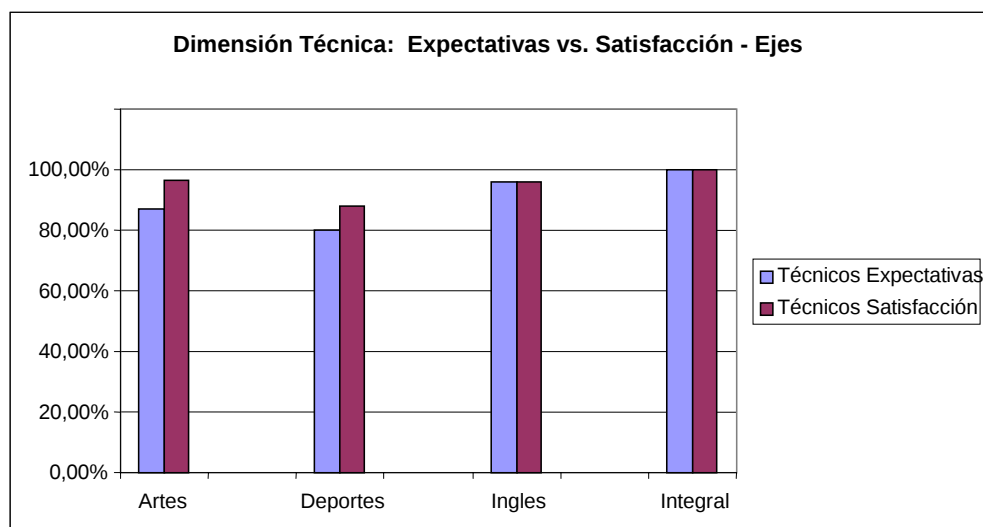
En el eje de deportes, el aspecto más resaltado por los y las estudiantes es el aprendizaje de técnicas y manejo de las reglas específicas del juego: “Lo más chévere es que uno digamos, aprende, aprende las reglas de juego y acá algunas {niñas} vinieron sin saber ni como sacar, y pues el profe. nos ha enseñado muchas cosas (...) saque, el saque de banda y todo...” (Entrevista a una estudiante, Muestra IDRD) “he aprendido más a manejar bien el balón y a tener más fuerza en los pies” (Entrevista a un estudiante, Muestra IDRD) “[he aprendido] a rematar bien al arco, (...) correr rápido (y) a mejorar nuestro físico” (Ibíd.). Se evidencia el dominio del lenguaje técnico “(...) el defensa central es el que tiene que evitar que el balón entre por el centro de la cancha, tiene que abrirle los espacios a los volantes tiene que defender, muy bien, porque un error de un central puede producirle un gol al equipo” (Ibíd.)

En el eje de deportes se evidenció un aspecto muy específico, que es propio del eje, y es la relevancia de la noción de salud y del estado físico. Varios niños y niñas aseguraron que las ventajas del curso tienen que ver con la relación existente entre la práctica de un deporte y la mejora del estado físico o de salud. En cuanto al talento, algunos niños y niñas afirmaron que son muy hábiles en el deporte.

Según los resultados de la encuesta, en todas las entidades un alto porcentaje de estudiantes tenían altas expectativas frente a los aspectos técnicos (desarrollo de habilidades y gusto por el saber) eran altas, especialmente en Colsubsidio (100%), Interlingua (100%) y T&T (94,7%). Les siguen Uniminuto (87,1%) y Asoldyt (94,1%), IDR (80%) y por último, Imago (66,6%), aunque en estos dos últimos casos el análisis cualitativo mostró una importancia mayor en los aspectos técnicos. Así mismo, en Asoldyt, Colsubsidio, Interlingua y T&T se cumplieron totalmente las expectativas frente a lo técnico y un alto porcentaje de estudiantes se encuentran muy satisfechos: (94,1%, 100%, 100% y 94,7% respectivamente); en IDR, Imago y Uniminuto el nivel de satisfacción tiende a ser muy alto, y los y las estudiantes satisfechos superan a los que tenían estas expectativas (88%, 100% y 96,7% respectivamente). A continuación se muestra en la gráfica:



Según los resultados globales de la encuesta, los aspectos técnicos constituyen la mayor expectativa de los y las estudiantes a la hora de inscribirse en el programa, es decir, que la posibilidad de desarrollar habilidades en el taller y el gusto por el saber específico, son los principales motivos que los y las estudiantes encuestados tuvieron para inscribirse en los diferentes programas. Además ocupan el segundo lugar entre los niveles de satisfacción, con lo que se cumplen las expectativas (Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacción por dimensión). En el eje integral se registró tanto la mayor expectativa como la mayor satisfacción (100% en ambos), seguido del eje de inglés, donde se registró un 96% de estudiantes que consideraron muy importante la expectativa, y están igualmente satisfechos. Le sigue el eje de artes (87% los consideraron como muy importante y 96,3% se encuentran muy satisfechos), y por último, IDR (80% consideraron como muy importante y el 88% se encuentra muy satisfecho).



Para los talleristas en general, los logros técnicos son muy destacables. Uno de los talleristas de teatro, consideró como lo más importante el aprendizaje de diferentes técnicas corporales y habilidades físicas, necesarias para el teatro, al igual que los y las estudiantes: “[lo que hice] fue comenzar a limpiarles el cuerpo de todas estas manías sociales que tenemos nosotros que para el teatro no nos sirven: que cómo camina, que caminen neutros, que caminen limpios, que puedan estarse cinco minutos quietos, bien parados sin necesidad de nada. Eso fue lo primordial (...) trabajar en el cuerpo de ellos”. (Entrevista Tallerista, Uniminuto – Teatro). Con relación al desarrollo de talentos, el tallerista afirma que si bien se encuentra con algunos estudiantes con mayores habilidades, esto debe ser trabajado con cuidado, y no delimitando al chico a seguir por este camino.

Sobre la relación existente entre el gusto y la habilidad para determinada actividad, los talleristas opinan que no es unívoca: “El trabajo aumenta el talento, porque el talento hay que trabajarlo. Como hay gente que no le gusta pero termina divirtiéndose, o hasta de pronto no se divierte pero lo hace bien. Eso es relativo.” (Ibíd.)

En el eje de deportes, la opinión de los talleristas frente a los logros en los aspectos técnicos coincide en mucho con la de los y las estudiantes. Aprenden técnicas como el dominio del balón en básquetbol y fútbol, pero consideran que existen diferencias en la habilidad entre los niños y niñas, con quienes se busca reforzar el desarrollo motriz, la coordinación y el equilibrio (Entrevista tallerista, IDR- Fútbol). Sin embargo, también consideran que es necesario reforzar este trabajo técnico con especialistas en fútbol o en aeróbicos para niños.

Así al mismo, los talleristas de inglés destacan como logros técnicos el manejo de un vocabulario más amplio, percepción similar en los y las estudiantes.

En cuanto a los docentes facilitadores, uno de los entrevistados afirmó la incidencia que los talleres de danza, teatro o música tienen en el desarrollo motriz y además considera que estas habilidades no se consiguen en un salón de clases.

En conclusión se puede decir que los aspectos técnicos representan la mayor expectativa a la hora de inscribirse en el programa. Tanto estudiantes como talleristas consideran que el programa sí les ha

permitido desarrollar mayores habilidades, y aumentar el gusto por el saber. De acuerdo a los ejes, las destrezas y habilidades son más específicas y los talleres forman en las bases que a futuro podrán desarrollar mayores talentos. Frente a este último ítem, se encontró que no es muy relevante en la percepción de los actores la necesidad de encontrar lo que llamarían “talentos excepcionales”.

5.2.4. Dimensión laboral-vocacional

Dimensión: Laboral-Vocacional

Aspectos: Orientación para elegir estudios futuros

Capacitación para conseguir un trabajo o crear un negocio propio

Indicadores: El programa te ha permitido ¿orientarte para elegir estudios futuros? ¿capacitarte para conseguir un trabajo o crear un negocio propio?

La dimensión laboral – vocacional se refiere a las aspiraciones y deseos laborales y de formación de los participantes. Los indicadores buscan rastrear si los y las estudiantes tienen expectativas frente al programa, en términos de que éste los capacite para el mundo laboral o los oriente en la elección o búsqueda de otros estudios alternativos, complementarios, superiores, a corto, mediano o largo plazo y si el programa cumple con estas expectativas o les proporciona elementos para ello.

En los informes de las entidades, las entidades que mayor alusión hacen al tema, son las del eje de inglés. Interlingua destacó las posibilidades laborales que representa para los jóvenes el conocimiento de una segunda lengua, en medio de la actual coyuntura social y política “Gracias a las capacitaciones que los jóvenes recibieron en el idioma inglés, se abrió para ellos un gran abanico de posibilidades laborales, ya que en la actualidad el conocimiento de una segunda lengua se hace necesario a todos los niveles productivos y en todos los campos laborales. Es así como, a portas de darse comienzo al inicio del Tratado de Libre Comercio (TLC) que entrará en vigencia total en los próximos días, se hace evidente esta necesidad del dominio del idioma.” (Informe Final, Interlingua)

Según la entidad, los campos productivos donde las personas pueden realizar actividades son: el turismo, las Fuerzas Militares, las entidades de Gobierno y el comercio exterior. Por su parte, T&T asegura que las personas que hayan sido clasificadas en el nivel A2 de inglés, pueden “desempeñarse clasificando correspondencia o documentos en inglés, y archivar los mismos de acuerdo con sus contenidos; pueden contestar al teléfono en establecimientos que reciban llamadas de personas anglófonas, y redirigirlas a sus destinatarios, o tomar mensajes sencillos en caso de que las personas no se encuentren; son capaces de pedir información sencilla a usuarios de diferentes tipos de servicios cuando sea necesario diligenciar registros con información personal en un hotel, un almacén, un proveedor de transporte, etc; pueden ofrecer servicios de información general a turistas en aeropuertos, terminales de transporte o restaurantes; están en capacidad de iniciar programas académicos que impliquen leer textos en inglés y comprender ideas principales; pueden dar un uso más efectivo y eficiente a herramientas como Internet que contienen información mayoritariamente en inglés”. (Informe Final, T&T). Cabe resaltar que en el informe no se reporta hasta el momento ninguna persona que después de tomar el taller se desempeñe en alguna de estas actividades.

Por su parte, en el eje de artes sólo Asoldyt hizo referencia a los logros laborales, pero no en los y las estudiantes sino en la vinculación de los monitores-bachilleres, considerando que ellos lograron “sentido de liderazgo y cultura para el trabajo pues demostraron gran apropiación por el proyecto” (Informe Final Asoldyt).

En cuanto a los y las estudiantes, los aspectos relativos a lo laboral-vocacional son considerados de importancia media, siendo más relevante para ellos lo cognitivo, socioafectivo, técnico y cultural del ocio.

Las posibilidades laborales del taller fueron especialmente destacadas por los y las estudiantes de inglés. Se evidencia un énfasis en el futuro más que en el presente, como llegar a ser docente de inglés, o que el manejo del inglés eventualmente les representaría poder conseguir “un buen empleo en cualquier empresa”, o “se podrían abrir muchas puertas a nuestro futuro”; “con [el inglés] podemos ir a otros países, y con él podemos conseguir muchos trabajos nuevos cuando ya seamos más grandes”, “con la firma del tratado del libre comercio pues yo creo que con el inglés, es una de las excusas con las que más tenemos que trabajar, pues este idioma es el que se está globalizando mucho”. (Jóvenes, Taller de estudiantes, Interlingua y T&T). Algunos estudiantes manifestaron interés en aprender otras temas diferentes a los de los talleres, con lo cual se expresaría un interés vocacional.

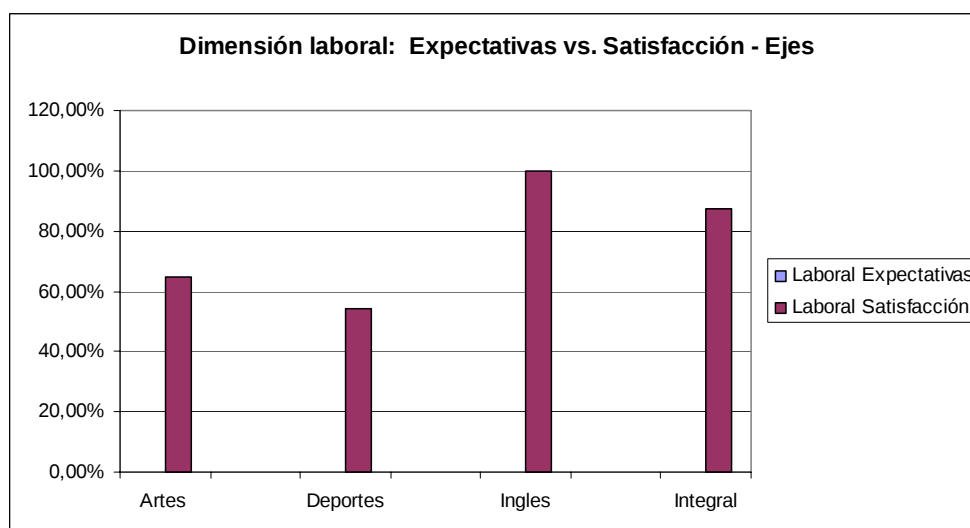
En los demás ejes las referencias a lo laboral-vocacional son pocas, aunque sí se presentan. Con relación a la posibilidad de ejercer un trabajo, se encontró en el eje de artes una estudiante de teatro que expresó su interés en llegar a ser actriz, aunque no como única opción; mientras que en el eje de deportes, especialmente en fútbol, algunos niños manifestaron su deseo de ser futbolistas profesionales, o a mediano plazo, poder jugar a nivel de Ligas, observándose con ello cierta orientación vocacional, es decir, interés por ser *deportistas*. (o *dedicarse al deporte?*)

Aunque el análisis cualitativo mostró cierta importancia en los aspectos laborales-vocacionales, según los resultados de la encuesta no existía absolutamente ningún interés por parte de los y las estudiantes en estos aspectos, a la hora de decidir inscribirse en los programas, tal como lo muestra la siguiente gráfica. En contraste, los altos niveles de satisfacción indican que aunque no se lo esperaban, encontraron en el curso del programa, importantes posibilidades laborales y vocacionales, toda vez que un porcentaje significativo de estudiantes, de todas las entidades, se declararon satisfechos o muy satisfechos frente a estos aspectos.

Así, en coherencia con los resultados cualitativos, en T&T e Interlingua el 100% de los y las estudiantes manifestaron estar muy satisfechos frente a los aportes que el taller ha hecho en lo laboral-vocacional, así como en Colsubsidio con el 87,5% de estudiantes muy satisfechos. En Asoldyt y Minuto, el 70,6% y el 67,4% respectivamente de los y las estudiantes, se declararon muy satisfechos frente a esta dimensión. Imago e IDRD son las entidades donde menos satisfacción hubo frente a lo laboral-vocacional (33,3% y 54,4%).



La dimensión laboral-vocacional ocupó el último lugar en las expectativas, y ocuparon el sexto lugar en los niveles de satisfacción, es decir, que aunque no hubo expectativas laborales-vocacionales en ningún eje (0%), los niveles de satisfacción tendieron a subir en un importante número de estudiantes, ([Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacción por dimensión](#)) especialmente entre un alto porcentaje de estudiantes de los de inglés (100%) e integral (87,5%), y un poco menor en artes (64,8%) y deportes (54%).



En cuanto a los docentes facilitadores, estos le otorgan una importancia media a los aspectos laborales-vocacionales. En primer lugar, consideran importante dar continuidad a los programas para que se puedan constituir en verdaderos espacios de formación u orientación vocacional. Una facilitadora del eje de inglés consideró que la participación en el programa puede abrir posibilidades de estudio y trabajo, pero considera que hace falta acreditar la participación y el nivel de suficiencia por medio de un diploma.

En ese sentido coincide con los y las estudiantes en que el curso les posibilita la consecución de un

buen trabajo: “les ayuda en un término dado a ubicarse mejor cuando decidan [hacer] un curso más profundo de inglés, porque estas son herramientas que les van a servir a ellos puede que sea para un trabajo (...) un chico de once [que tenga] un certificado que diga que tiene un nivel básico, eso le abre puertas” (Entrevista facilitadora eje de inglés). También considera que éste podría ser un gran estímulo para que los jóvenes asistan constantemente a los cursos y no deserten. Los talleristas del eje coinciden en ello, pero advierten que depende de otros requisitos legales, siendo este un impedimento para acreditar formalmente el nivel adquirido.

En el eje de deportes se evidenció interés por la formación a nivel competitivo, expectativa que guardan algunos talleristas y que comparten varios padres y madres de familia. Uno de los talleristas de deportes expresó su interés por formar jóvenes talentosos con miras a profesionalizarse y por ende, ser competitivos. Sin embargo, al igual que la facilitadora del eje de inglés, el tallerista considera que para ello es necesario dar continuidad al proceso formativo para que se pueda hablar de verdaderos resultados, y así lo expresa: “Soñemos un poquito: supongamos que este programa dure 10 años, yo tengo acá pelados [que ingresan] de siete años, [de manera que] en diez años ya deben tener una condición excelente, en ese tiempo tienen que demostrar lo que son en el fútbol, deben en ese tiempo demostrar las condiciones”. (Entrevista tallerista IDRD – Fútbol).

Podemos concluir que en relación con la dimensión laboral-vocacional los y las estudiantes no esperaban capacitarse en un sentido útil o productivo o de capacitación, pero su participación en los talleres sí les ha servido para capacitarse u orientarse laboral o vocacionalmente. La comparación entre los niveles de satisfacción en cada uno de los ejes indican, como hemos mostrado, que hay más relación entre algunos ejes y algunas dimensiones, por ejemplo, entre el eje de inglés y la dimensión laboral-vocacional, mientras que, como es de esperarse, en los ejes de arte y deporte, la satisfacción es menor, pues no es el enfoque del eje es diferente. Por último, es también natural que en deportes exista cierto interés por la formación a nivel competitivo, dada la naturaleza del deporte, aunque existe como veremos en la siguiente dimensión, un gran énfasis en el ocio y la lúdica, pero no se descarta poder preparar más a ciertos jóvenes.

Finalmente, se puede concluir que los estudiantes no ven el programa —al menos en principio— como una oportunidad de *capacitación*. Para ellos el programa tiene otros sentidos mayores en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y como veremos, en términos de la cultura del ocio. En el eje de inglés especialmente, debido a su naturaleza académica pero también a las representaciones sociales que existen en torno al manejo del idioma, los y las estudiantes, talleristas, docentes facilitadores y las entidades, le otorgan un gran potencial en términos de las posibilidades laborales. Además, entre los y las estudiantes existe un imaginario muy arraigado caracterizado por la asociación entre el manejo del idioma inglés con el futuro, los viajes o la adquisición de un buen trabajo. También cabe resaltar que existe una conciencia emergente frente a lo que el TLC puede implicarles en términos de competitividad laboral. Sin embargo, es importante recordar que existe una gran diferencia entre adquirir el nivel A2 de inglés y ser bilingüe.

5.2.5. Dimensión cultura del ocio

Dimensión:	Cultura del ocio
Aspectos:	Disfrute de la actividad realizada Desarrollo de la creatividad Disminución de tiempos de obligaciones Ocupación del tiempo libre
Indicadores:	El programa te ha permitido ¿disfrutar de las actividades realizadas? ¿ser más creativo? ¿te ha liberado de realizar actividades obligatorias? ¿ocupar tu tiempo libre?

La cultura del ocio se refiere al orden del disfrute, el goce y la re-creación. Tiene que ver con la libertad en la elección y realización de las actividades, con las posibilidades creativas y la reducción de actividades obligatorias no placenteras. Adicionalmente, se refiere al disfrute que representa el encuentro con los otros y la sensación de bienestar. Con los indicadores se busca conocer en qué medida los actores amplían sus posibilidades de diversión y creación, de manera que se potencie el desarrollo personal a partir del programa. Un indicador importante surgido del corpus se refiere a los diferentes sentidos que tiene la ocupación del tiempo extraescolar y el tiempo libre.

Para las entidades el disfrute de la actividad es un indicador importante. En el eje de inglés, Interlingua resalta la ocupación del tiempo en una actividad concreta, generando en los y las estudiantes motivación. Para la entidad, el taller incide en que los jóvenes no realicen “actividades perjudiciales para su comportamiento”. (Informe Final Interlingua). Resaltan también el entusiasmo, el interés y la alegría de los y las estudiantes frente a los procesos didácticos. En Asoldyt y Uniminuto se encontraron afirmaciones en este sentido: los y las estudiantes trabajan con agrado.

Ahora bien, para los y las estudiantes los aspectos relacionados con la cultura del ocio son los más importantes, de acuerdo a la información cualitativa. En todos los talleres realizados con estudiantes y en diferentes conversaciones registradas, se encontraron numerosas alusiones al disfrute, la diversión y al gusto por estar allí, realizando la actividad: “el ambiente es todo chévere, no es tensionante ni nada, al contrario la pasamos contentos” (Niña, Asoldyt, Teatro). En deportes, por ejemplo, los chicos afirmaron que su principal motivación para asistir al taller, es la diversión del juego: “es chévere jugar, es divertido” (Niño, IDRD, fútbol) “(...) los partidos han sido muy buenos, todo el mundo ha tenido la oportunidad de jugar y pues lo más importante es que nos hemos divertido” (Niño, IDRD, Fútbol).

Una gran cantidad de afirmaciones de los y las estudiantes tienen que ver con la ocupación de su tiempo libre en los cursos, puesto que las actividades que hacían antes en el mismo tiempo no les parecían divertidas o se aburrían de estar en casa. Incluso para algunos, la participación en el taller les ha implicado la reducción de actividades obligatorias. Otro tópico muy frecuente es la idea que tienen los jóvenes que debido a su ingreso en el programa, pasaron de no hacer “nada” a hacer “algo”. Veamos algunas de las afirmaciones: “[Antes, mi tiempo] lo empleaba en mirar televisión, dormir y tomar” (Niño, Asoldyt, Teatro) “A mí me tocaba hacer el oficio, mi mamá me ponía a hacer mandados y cosas así” (Niño, Uniminuto, Teatro). “Llegaba a mi casa a realizar mis tareas y el resto de tiempo que me quedaba veía televisión o jugaba computador” (Niño, T&T).

A la hora de decidir inscribirse en el programa, estas consideraciones pesaron bastante: “[Me] dijeron que [el taller] era en jornada contraria y yo dije, pues hay que aprovechar el tiempo libre y de paso

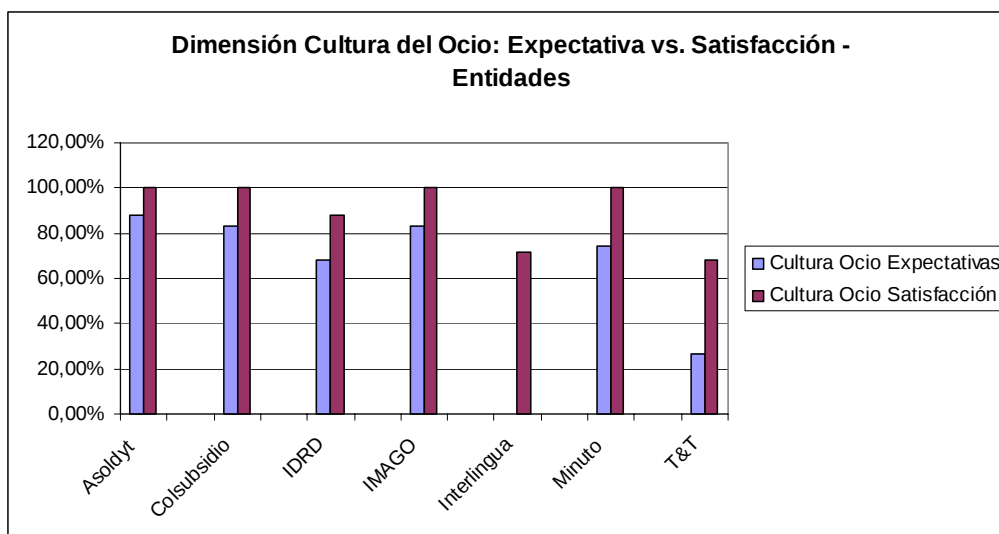
salir de la casa un rato, porque la rutina no es buena, y entonces yo me inscribí” (Niño, Uniminuto, teatro), “Antes me la pasaba estudiando y haciendo oficio en la casa.” (Niña, Uniminuto, Teatro). Así, los niños, niñas y jóvenes permanecen motivados con los talleres “pues uno aprende distintas formas de ver la vida y también a ocupar el tiempo libre”. (Niña, Imago, Danza). Ante la pregunta de si los talleres reducen o dificultan el hacer tareas escolares, varios estudiantes afirmaron que no es así: “Los talleres por la tarde tampoco es que a le quiten a uno el tiempo de hacer tareas, pues al contrario, uno en ese tiempo no hacía nada” (Niña, Imago, Danza). Incluso muchos consideran que sus familias los apoyan, pues prefieren que realicen esas actividades y no “quedarse uno sentado en la casa”. (Niño, Colsubsidio)

Sumado a la anterior, la ocupación del tiempo tiene un sentido de liberación de la tensión, como efecto relajante: “Pues uno en el juego se olvida de todo...” (Niña, IDRD, fútbol). “Lo que más me gusta de este curso es que uno se distrae, por ejemplo, si uno tiene problemas pues se distrae y ya, se desquita con el balón y ya” (Niño, IDRD, Fútbol).

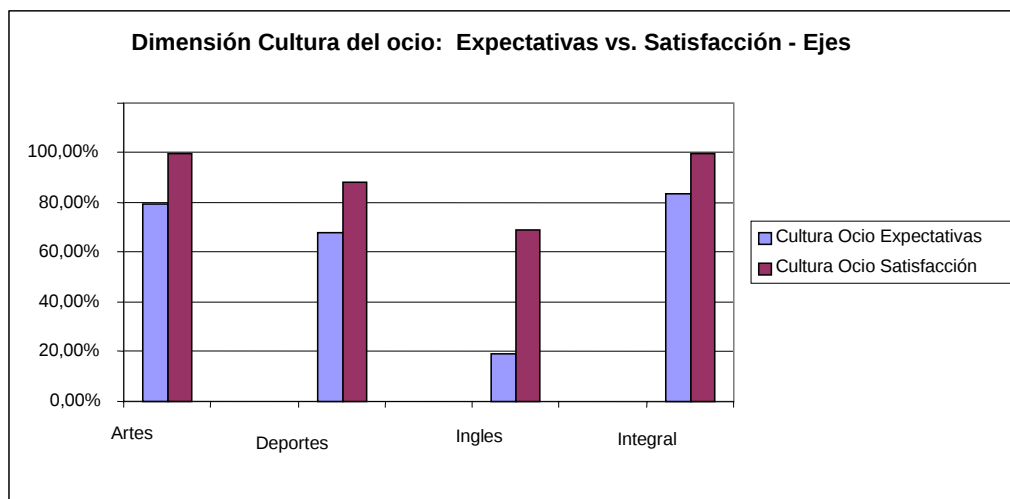
También se observa un sentido de prevención en la realización de las actividades, especialmente en los talleres de los ejes integral y deportes: “Lo que están haciendo los de Colsubsidio me parece una buena forma para que los estudiantes tengan algo en que distraerse y no hagan otras cosas que no tienen que hacer” (Niño, Colsubsidio). Incluso varios niños pensaron que es importante vincular a otros niños a futuro, para prevenir algunos problemas: “A mí me gustaría que [el taller] siguiera y que cada persona que ha estado en este curso trajera otras personas (...) para que no se metieran en malas cosas sino en el deporte” (Niño, IDRD, básquetbol), “Yo también quisiera (...) decirle a todos los niños que se interesaran más en el deporte, los niños se la pasan en los video juegos y no quieren hacer nada de deporte, por eso es que algunas personas se enferman mas seguido” (Niña, IDRD, básquetbol).

Por último, con relación a la creatividad también los y las estudiantes resaltaron las posibilidades que les han dado los talleres, especialmente en los ejes artes e integral: “[el taller] me gusta porque es algo recreativo y ocupo mi tiempo libre” (Niño, Música, Uniminuto), “el proyecto es bueno porque hemos podido desarrollar muchas cosas que nosotros no sabíamos que teníamos (...) como la creatividad” (Niño, Colsubsidio). Además de la creatividad ha incentivado el gusto y la práctica del deporte: “antes no practicaba ningún deporte y ahora me gusta porque es chévere, me parece divertido” (Niña, IDRD, básquetbol).

En cuanto a los resultados generales de la encuesta, se observa que gran parte de los y las estudiantes de las entidades del eje de artes e integral tenían altas expectativas frente a los aspectos de la cultura del ocio, así: en Asoldyt, el 88,2% lo consideró como muy importante, en Colsubsidio el 83,3%, en Imago, 83,3%, en Uniminuto el 74,2%, y en IDRD, el 68%. Mientras que en T&T e Interlingua la cantidad de estudiantes que consideraron estos aspectos como muy importantes fueron el 26,3% para la primera entidad, y del 0% para Interlingua, lo cual coincide con los resultados cualitativos. Al igual que en las demás dimensiones, el nivel de satisfacción en la cultura del ocio tiende a aumentar, así: en Asoldyt, Colsubsidio, Imago y Uniminuto, las entidades de mayor expectativa, el 100% de los y las estudiantes se declararon muy satisfechos frente a la dimensión de la cultura del ocio. En IDRD, los y las estudiantes muy satisfechos fueron el 88%, en Interlingua el 71,4% y en T&T, el 68,4%.



En el conjunto de las expectativas, los aspectos de cultura del ocio representaron el cuarto lugar, junto con los aspectos socioafectivos y de tejido social. Esto quiere decir que dejar hacer actividades obligatorias, ser más creativos y divertirse, fueron criterios con una importancia media a la hora de decidir inscribirse en los talleres programas. En el nivel de satisfacción estos aspectos ocuparon el tercer lugar, lo que significa que se cumplieron sus expectativas ([Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacciones por dimensión](#)). En el eje integral, estas expectativas tuvieron más peso para un mayor número de estudiantes (83,3%), seguido del eje de artes (79,6%), deportes (68%) e inglés (19,2%). Correlativamente en los niveles de satisfacción, el mayor porcentaje de estudiantes muy satisfechos se encuentra en los ejes artes e integral (100% en ambos casos), seguidos por deportes (88%) e inglés (69,2%).



Analizando las percepciones de los talleristas entrevistados, se encontraron varias coincidencias con las apreciaciones de los y las estudiantes, pues al igual que estos, consideraron los aspectos de cultura del ocio como los más relevantes. En primer lugar, rescatan el ambiente de alegría en los talleres y las posibilidades de divertirse en ellos. Convergen también con los chicos, en que es preferible estar

participando en un taller que permanecer en la casa. Es también positivo el interés que observan en los niños, niñas y jóvenes por los diferentes talleres, así lo expresan “Se divierten, se hicieron amigos, me dicen que es como respirar otro aire de la semana, que ya no están en sus casas encerrados sino que es algo muy chévere que lo disfrutaban mucho”. (Entrevista tallerista teatro, Uniminuto).

Adicionalmente, un elemento importante en los docentes de artes, es que el juego y la lúdica son importantes en sus metodologías, y esta dinámica permite que los participantes disfruten el taller. Esta perspectiva es compartida también por los docentes del eje deportes, para quienes el juego es de vital importancia sobre todo para los niños y niñas más pequeños.

Algunos talleristas también reafirmaron la importancia de que los jóvenes se vinculen a estos programas, para evitar que desarrollen actividades ilegales, improductivas o de recreación pasiva, como jugar billar, fumar, tomar, jugar video juegos o simplemente estar en la calle rondando. La tallerista de básquetbol es consciente que esta es una gran preocupación de los padres y madres de familia, y sabe que esperan que ese taller los ocupe en algo recreativo y benéfico: “A los padres y madres de familia les interesa lo que se desarrolla en el taller, lo que se ve reflejado en una preocupación por el tiempo libre de los muchachos y muchachas (...) con el taller se espera que este tiempo se aproveche de maneras distintas [pues] hay pelados que vienen y se integran acá y juegan, y es mejor que estén acá jugando a que se metan a un billar a tomar o a fumar”. (Entrevista tallerista IDR, Básquetbol). En el mismo sentido, una madre de familia opina así sobre los talleres de deportes “los niños están muy ilusionados, vienen con ánimo. Por ejemplo la mía no falla, le gusta mucho el deporte y esto la incita a que haga más deporte y no coja de pronto malas mañas, que coja la calle, o de pronto malos amigos” (Madre de familia, IDR, básquetbol).

Algunos talleristas piensan que el nivel de alegría o diversión depende además del gusto, el interés o la ocupación del tiempo, de la metodología que use el tallerista. Un tallerista de T&T afirma en este sentido que “a mí me interesa que así sea una hora asistan al taller y pues tratarlo de hacer ameno lo más posible para que no se aburran” (Entrevista tallerista T&T).

Además de lo anterior, en el eje de artes, algunos talleristas resaltaron la importancia que tienen estos talleres en la formación de público para actividades culturales.

Por último, los docentes facilitadores recalcan el aporte que el programa hace en la utilización del tiempo libre de los niños y niñas y se centran en el sentido preventivo del programa, es decir, que la realización de estas actividades impiden que incursionen en otras menos convenientes. También consideran positivo que los y las estudiantes se sientan alegres durante los talleres.

En conclusión podemos decir que los aspectos de cultura del ocio fueron motivos importantes para decidir inscribirse en el programa, a la vez que se convierten en una de los principales motivos para continuar en ellos. Dentro de estos aspectos, se destaca los diferentes sentidos que se le atribuyen a la ocupación del tiempo, y que tienen que ver con cambios de rutina, realización de nuevas actividades o prevención. Según el análisis, la participación en el programa sí permite a los y las estudiantes divertirse y disfrutar de la compañía de los otros y aunque menos, también el desarrollo de la creatividad y la disminución de actividades obligatorias, como el trabajo doméstico.

No obstante valdría la pena ver la convergencia entre los imaginarios propios de los adultos con respecto a la ocupación del tiempo, y aquellos que los niños construyen, para así desentrañar la importancia que tiene el goce en la vida de niños, niñas y jóvenes. Por último, se sostiene la tendencia

de la relación directa entre el eje de artes, integral y deportes con los aspectos de ocio, y una menor incidencia de estos en el eje de inglés, aunque en los cuatro casos los niveles de satisfacción tienden a ser altos o muy altos.

5.2.6. Dimensión Ético-Política

Dimensión:	Ético Política
Aspectos:	Desarrollo de actitudes solidarios y cooperativas Fomento del trabajo en equipo Fomento de valores éticos
Indicadores:	El programa te ha permitido ¿ser más solidario? ¿valorar el trabajo en equipo? ¿afirmar ciertos valores personales?

La dimensión ético política está referida al sujeto en tanto ser *social* y perteneciente a una sociedad diversa, y por ende, al reconocimiento de los Otros y de la Alteridad, es decir, de aquellos que permanecen como diferentes y con quienes nos relacionamos a partir de dicha condición. Implica, por tanto, la creación de vínculos de solidaridad y de cooperación. La evaluación busca dar cuenta de cómo la participación de los niños, niñas y jóvenes en los diferentes talleres, incide en la generación de actitudes solidarias, el fomenta el trabajo en equipo y genera transformaciones en los sujetos que le permiten una mejor relación con los demás y que va más allá de generar amistad.

Todas las entidades resaltan el trabajo en equipo como metodología y a la vez como logro en los talleres. Interlingua por ejemplo, resalta el sentido de solidaridad que se genera en los sujetos y cómo éste termina favoreciendo un compromiso social: “a través de las clases se busca que el estudiante se convierta en un motivador de las relaciones interpersonales, dándole las herramientas para que se ponga al servicio de la comunidad, siendo solidario y posibilitando así la creación de compromisos sociales, favoreciendo la capacidad de autorrealización y la generación de proyectos personales en los tiempos que queden libres” (Informe Final Interlingua). Asoldyt consigna en su informe que el trabajo individual y grupal van de la mano, pues el primero fortalece al segundo, además afirman que la propuesta ha permitido fortalecer en los y las estudiantes valores como “respeto, responsabilidad, amistad, liderazgo, amor propio, tolerancia”. (Informe Final Asoldyt).

Para los y las estudiantes el programa ha tenido influencia en la generación o fortalecimiento de valores personales y algunos manifiestan que han aprendido a ser “mejores personas. De otro lado y como se vio en el apartado de la dimensión socioafectiva, la convivencia con otras personas que son diferentes en muchos aspectos, permite la creación de relaciones basadas en el respeto: “Aquí hay mucho calor humano, son todos muy bacanos, todos se quieren con todos. Hay respeto ante todo.” (Niña, taller teatro, Uniminuto).

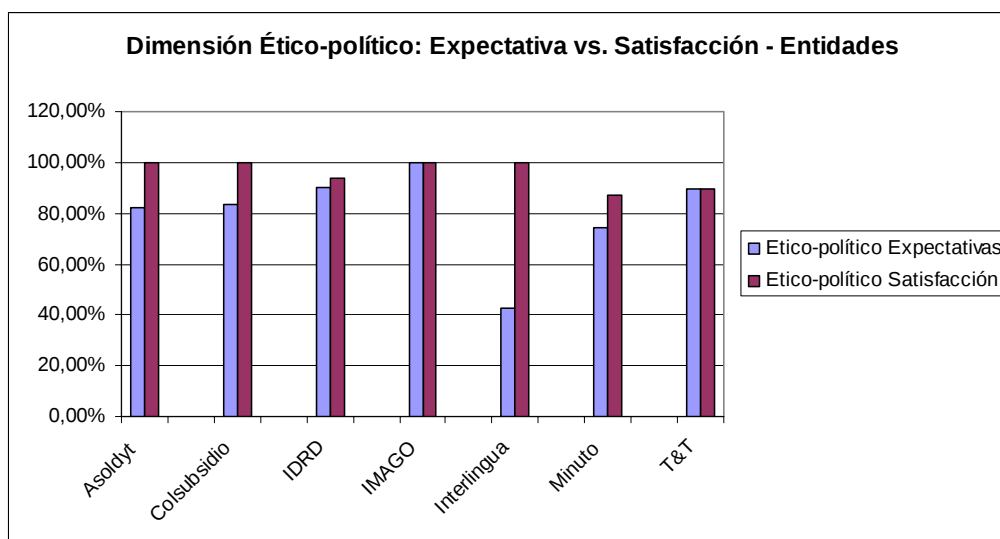
También comienza a evidenciarse sentimientos de solidaridad y conciencia social, como el caso de una estudiante del taller de Interlingua quien afirma que le gustaría enseñar lo que ha aprendido en el taller pues “no me gusta guardarme las cosas para mí sola sino que lo que aprendo, poderlo enseñar también (...) divulgarlos a otras personas que los necesiten, especialmente a los niños que no tienen estas oportunidades”. Afirma también que se han construido lazos de cooperación entre los y las estudiantes de su curso.

En el eje de deportes el trabajo en equipo es de gran importancia para los niños y jóvenes —pues el

fútbol y el básquetbol son esencialmente deportes de equipo—, y consideran que lo han aprendido: “Tendremos un buen equipo con tal de que sepamos trabajar en equipo y no seamos de esas personas que nos creemos los más importantes y nos creemos que podemos jugar bien” (Niño, IDR, fútbol).

Ahora bien, en el eje integral los estudiantes consideraron que los talleres han impactado en su vida cotidiana y les ha hecho reflexionar sobre su “proyecto de vida”, enfocado por la entidad desde el punto de vista de los valores. Así lo expresa uno de ellos: “en Colsubsidio hemos aprendido a manejar una cámara, a proyectar un proyecto de vida, valga la redundancia”. (Niño, taller cámara oscura, Colsubsidio)⁷.

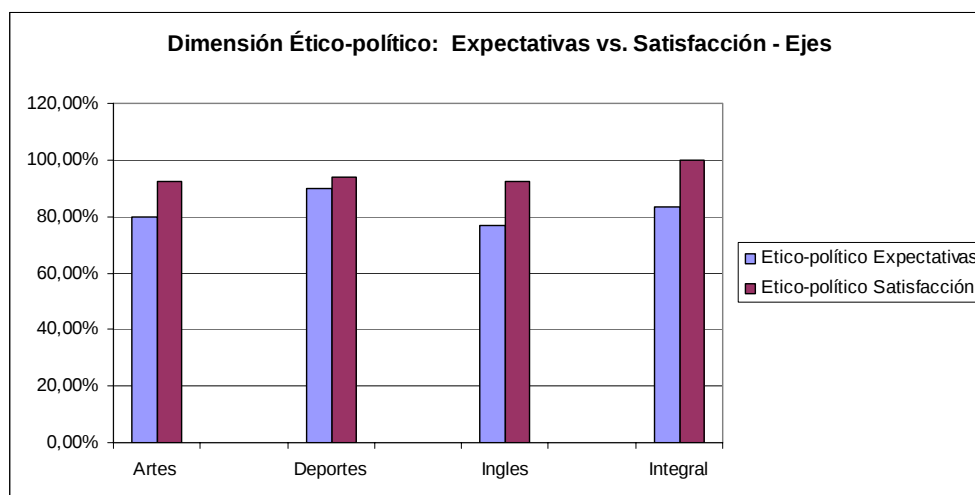
Los resultados cuantitativos muestran que en todas las entidades una cantidad importante de estudiantes consideraron los aspectos ético-políticos como razones importantes a la hora de inscribirse en los programas, especialmente en las entidades de artes, integral y deportes, así: Imago encabeza con un 100%, seguido por IDR con 90%, Colsubsidio con 83,3%, Asoldyt, 82,3% y Uniminuto con 74,2%. Llama la atención que los y las estudiantes de T&T consideraran muy importante lo ético político (89,4%), mientras que en Interlingua, en contraste, sólo el 42,8% lo consideraron así, continuando con la tendencia que hemos visto para Interlingua. En todos los casos el nivel de satisfacción tiende a aumentar: en Asoldyt, Colsubsidio, Imago e Interlingua, el 100% de los y las estudiantes se encuentra muy satisfecho en este sentido. En IDR el 94% están muy satisfechos, en T&T el 89,4% y en Uniminuto el 87,1%.



Los aspectos ético-políticos ocupan el tercer lugar en el conjunto de las expectativas globales de los y las estudiantes, lo que significa que estaban interesados en aprender a trabajar en equipo y en desarrollar actitudes solidarias; en el conjunto de las satisfacciones ocupan el segundo lugar ([Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacciones por dimensión](#)). Estos aspectos fueron muy importantes para los y las estudiantes del eje de deportes (90%), seguido por el eje integral (83,3%),

⁷ Esto se debe además a que el eje transversal de la propuesta de Colsubsidio es el tema de los valores y a que se ofrece un taller específico denominado “Proyecto de Vida”.

artes (79,6%) e inglés (76,9%). Los estudiante más satisfechos se encuentran en el eje integral (100%), deportes (94%), artes (92,5%) y finalmente inglés (92,3%).



Para los talleristas de artes, deportes e inglés, los aspectos ético-políticos son tan importantes como los socioafectivos o los técnicos, e incluso más que los cognitivos. Para uno de los profesores de teatro a participación en los talleres le deja a los jóvenes grandes aprendizajes en torno al reconocimiento de la diferencia: “Como jóvenes me parece que aprendieron a que todo lo que pasa a su alrededor no les sea indiferente, creo que es lo principal. Que así como ellos tienen una personalidad y una forma de ser, hay personas que también las tienen y hay que respetarla; porque es difícil verse a uno mismo, pero cuando yo veo a los otros y trato de ponerme en el lugar de los otros ya los comprendo un poco más, ya sé porque se comportan de esa manera.” (Entrevista tallerista teatro, Uniminuto). En ese sentido, hay una gran aprendizaje sobre el trabajo en equipo pues “el teatro se trabaja en grupos, a no ser que sea un monólogo, pero es muy difícil. En este caso, yo dependo de lo que haga mi compañero, yo tengo que hacer algo para que mi compañero haga, entonces eso hace que se unan, que tengan que hablar, que se pongan de acuerdo”. (Ibíd.). Los talleristas de deportes coinciden en la importancia del trabajo en equipo y concluyen que en el curso los niños, niñas y jóvenes “han aprendido cosas personales como el trabajo en equipo, actitud, solidaridad y cooperación”. (Entrevista tallerista básquetbol, IDR D).

Cabe resaltar aquí que las muestras o presentaciones que realizan los diferentes grupos ponen de manifiesto la incidencia del proyecto en los aspectos ético políticos: el trabajo en equipo, la importancia de reconocer la diferencia, de competir justamente y tolerar. Según algunos talleristas de deportes, esto no siempre se logra pues algunos jóvenes asisten bajo la presión de ganar, aunque la mayoría de ellos lo hacen diversión. Parece entonces que algunos profesores sienten presión en ellos o en los jóvenes deportistas, por ganar: “Si tú le enseñas a los muchachos que van [al evento] es a conocer gente, a que saluden a los demás... pero muchos de ellos no vienen con ese criterio, muchos creen que es competencia y que tienen que ganar, como sea. O sea, lo que es el deporte competitivo “usted tiene que ganar por encima de lo que sea”, esa no debe ser la mentalidad, usted debe venir aquí a divertirse, a conocer gente y a pasarla rico, gane, pierda, pase lo que pase, pero ¡diviértase! Pero hay mucho estrés entre los niños ahí por eso...” (Entrevista tallerista IDR D, Muestra).

Otros profesores de deportes coincidieron en que lo importante es trabajar con los chicos “la sana

competencia”, y buscar que se relacionen con los demás, de manera que puedan aprender a manejar tanto el triunfo como la derrota, sin frustración pues “esas cosas se dan tanto en el deporte como en la vida, son cosas que ellos vivencian diariamente.” (Entrevista tallerista deportes, Muestra, IDRD)

También en el eje de inglés se resaltó la importancia del trabajo en equipo, logro que fue dándose en el transcurso del taller, según el tallerista “Ahora todo el mundo quiere trabajar con todo el mundo, no hay ninguna clase de pena para que trabajen en grupo, a mí me parece que la parte interpersonal que alcanzó a desarrollar este programa es uno de los puntos mas favorables que tiene”. (Entrevista tallerista T&T). También allí se produjeron relaciones de cooperación entre los y las estudiantes.

Por último, algunos docentes facilitadores, como el coordinador del IED Brasilia., rescatan el impacto que genera el proyecto en la disposición para el trabajo en equipo, puesto que algunas de las actividades de los talleres, como teatro y danza, exigen un trabajo grupal, situación que no se logra fácilmente en las aulas. De otro lado, una de las docentes facilitadoras de Asoldyt, resaltó el impacto del proyecto en términos de la buena convivencia entre tradicionales opuestos: “Yo he percibido que como aquí vienen de varios colegios y antes uno sabía que por ejemplo los del Camilo Torres y los del Policarpa Salavarrieta no se podían ver, peleaban mucho, eso ha cambiado porque aunque no son muchos los estudiantes que hay, uno ve que en esos grupos al menos los estudiantes se respetan, se vuelven amigos, comparten.” (entrevista orientadora IED Brasilia, Asoldyt)

En conclusión se puede decir que aunque los indicadores ético-políticos son apenas emergentes, pues no se presentan como objetivos principales, las referencias encontradas son pocas, pero de gran potencial. Dentro de dichos aspectos, el trabajo en equipo es, con mucho, la característica más resaltada por todos los actores. Resulta muy interesante para el programa entero, dar cuenta de que efectivamente se están configurando espacios para el reconocimiento de la diferencia y para, desde esa condición, crear interacciones basadas en el respeto, potencial que ya empiezan a notar algunos jóvenes y talleristas.

Llama también la atención que algunos estudiantes hayan afirmado que el proyecto les ha ayudado a ser “mejores personas”, reconociendo así una importante incidencia del mismo en su vida cotidiana. No obstante, esta afirmación debe ser tomada con cautela pues lo importante allí no es sólo que los niños adopten, finalmente, los comportamientos que maestros o padres les han demandado siempre (responsabilidad, puntualidad), sino que puedan ser auto-reflexivos y auto-críticos frente a esos valores y frente a lo que el programa les ha permitido, más allá de los estándares, con referencia a sí mismos. En síntesis, es claro entonces que el programa ha permitido a los participantes crear lazos de solidaridad, fomentar la disposición para trabajar en equipo y reforzar valores importantes para los niños, niñas y jóvenes.

5.3. Impacto

Las dimensiones a abordar en relación con el impacto que genera el proyecto en las diferentes comunidades se relacionan con varios ámbitos: familia, escuela, comunidad barrial y local y con dos procesos: construcción de tejido social y de ciudadanía. La información presentada sintetiza la información cualitativa recogida, y en el caso de la construcción de tejido social se complementa con información arrojada por la encuesta⁸.

⁸ Con relación al nivel de, impacto la encuesta sólo abordó la dimensión de construcción tejido social.

5.3.1. Construcción de tejido social

Dimensión:	Construcción de tejido social
Aspectos:	Realización de encuentros y festivales barriales o locales Uso de espacios barriales o locales Creación o promoción de nuevos grupos de niños, niñas y jóvenes
Indicadores:	El programa te ha permitido ¿participar en encuentros o festivales en el barrio, localidad o ciudad? ¿usar espacios barriales, diferentes a los colegios? ¿crear nuevos grupos con otros niños, niñas o jóvenes?

La dimensión de tejido social está referida a la construcción de lazos y vínculos entre las personas que conforman una sociedad o comunidad, en este caso, en la ciudad, cuya principal característica es que las interacciones se realizan entre “desconocidos” (cfr. Manuel Delgado: 1999). Es complemento de la dimensión ético-política, que está enfocada en el sujeto, e intenta ver cómo se promueve la construcción social colectiva a partir de la realización de encuentros o festivales barriales, el uso de espacios no escolares y la creación o promoción de nuevos grupos de niños, niñas y jóvenes. Adicionalmente da cuenta del impacto que el proyecto podría tener en la comunidad local.

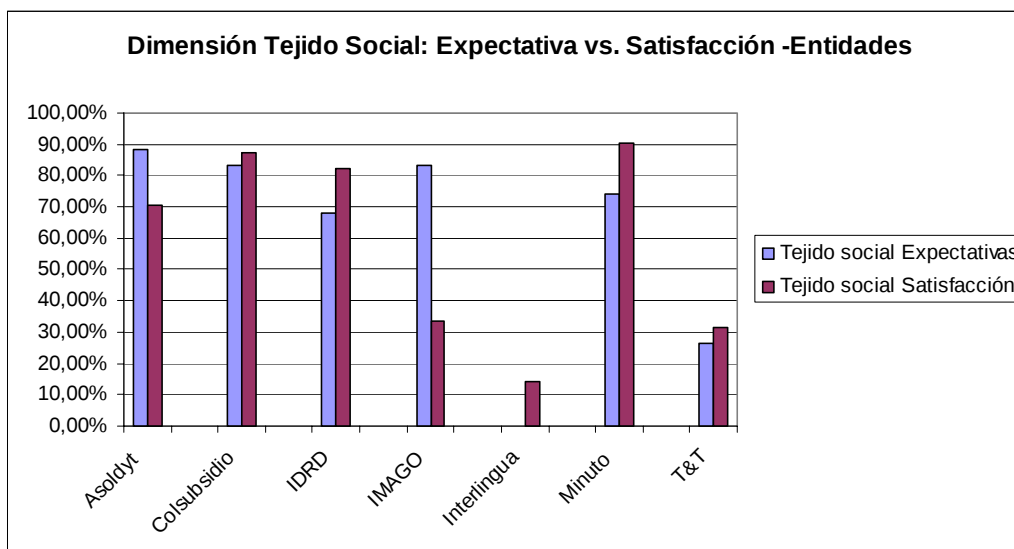
Dado que es una de las dimensiones emergentes, los informes de las entidades no presentan información al respecto. Sólo T&T menciona que a nivel comunitario el proyecto tuvo buena acogida.

Entre los y las estudiantes se encontraron pocas referencias sobre el impacto y la vinculación de la comunidad al proyecto. Sin embargo, sobresalen las experiencias narradas por los participantes de los talleres ofrecidos por IDRD. Por ejemplo, algunos niños invitaron a otros familiares o compañeros de colegio a participar en el proyecto. Con relación a los festivales o encuentros locales, los y las estudiantes de IDRD son quienes más oportunidades han tenido de participar en ellos y visitar distintos escenarios. Los usuarios de la escuela deportiva de fútbol han jugado en la Liga de Bogotá, en las categorías juvenil y prejuvenil, y también han entrenado en diferentes canchas barriales. Los niños y niñas encuentran positivo este hecho pues afirman que antes no tenían la oportunidad de aprovechar los parques de su localidad.

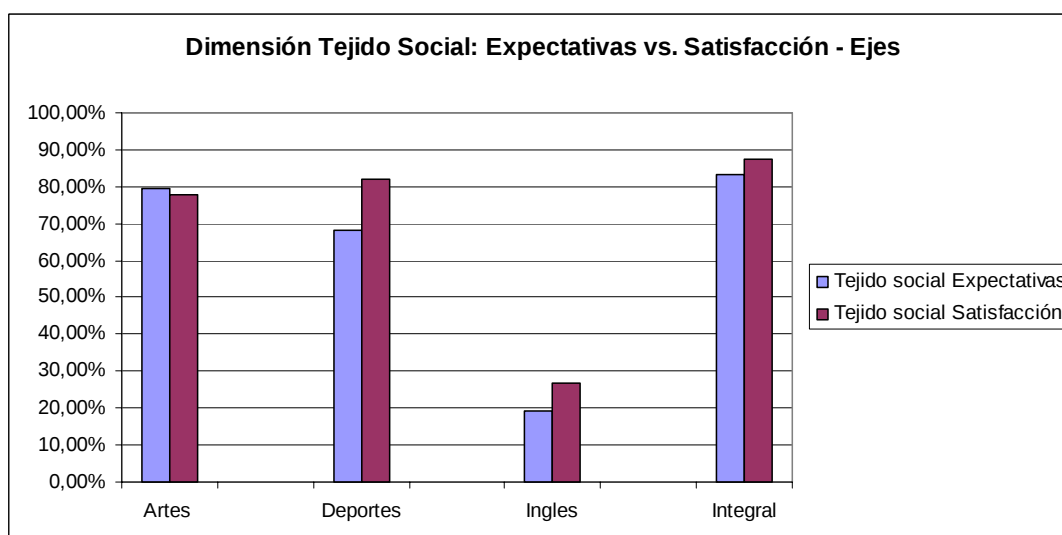
Además de IDRD, únicamente en Imago se encontraron opiniones relacionadas con el impacto en la prevención en los niños y en la ampliación de la oferta a otros niños y niñas del barrio “y no darlo como que es del colegio sino que algo que el colegio está prestando las instalaciones, pero no algo que únicamente sea del colegio. Y de pronto la gente tome iniciativa propia”. (Niña taller danza, Imago).

A pesar de las pocas referencias, los resultados de la encuesta mostraron que, en general, los y las estudiantes tenían expectativas significativas frente a esta dimensión. Las entidades donde se encontraron más estudiantes que consideraban importante crear grupos juveniles, usar otros espacios barriales o participar en festivales, fueron, en orden: Asoldyt (88,2%), Colsubsidio (83,3%), Imago (83,3%), Uniminuto (74,2%) e IDRD (68%). Mientras que menos estudiantes en T&T e Interlingua, consideraron estos aspectos como muy importantes (26,3% y 0% respectivamente). No obstante, en Asoldyt una cantidad menor de estudiantes se sienten muy satisfechos frente a la contribución del programa en la construcción de tejido social (70,6%) y en Imago, es aún menor (33,3%). En

Colsubsidio, Uniminuto e IDRDR en cambio, los y las estudiantes satisfechos aumentaron (87,5%, 90,3% y 82% respectivamente).



En general las expectativas en los elementos de la construcción de tejido social ocuparon el quinto lugar, junto con la cultura del ocio y lo socioafectivo, dimensiones que por demás son de naturaleza similar. En el nivel de satisfacción también ocuparon el quinto lugar. ([Ver Resultados Generales, Expectativas y Satisfacción más importantes por dimensión](#)). En el eje Integral se encuentran más estudiantes con expectativas en esta dimensión (83,3%) y con mayor nivel de satisfacción (87,5%), seguido de artes, con una expectativa del 79,6% de los y las estudiantes y un nivel de satisfacción ligeramente menor (77,7%). En el de deportes, los y las estudiantes con esta expectativa fueron el 68% y los muy satisfechos, el 82%. Finalmente se encuentra inglés, con bajas expectativas (19,2%) y un nivel un poco más alto de satisfacción (26,9%).



De otra parte, la dimensión de tejido social reviste para los talleristas importancia significativa, así como grandes potencialidades. En general los talleristas entrevistados ven positiva la creación de grupos artísticos en las escuelas a partir del programa, pero también consideran necesario que los grupos escolares y las instituciones educativas donde se dictan los talleres, abran sus puertas a niños, niñas y jóvenes de otras instituciones educativas o de los mismos barrios, para facilitar el acercamiento con la comunidad.

En este sentido, los talleres de deportes que se llevan a cabo en los parques públicos, son ejemplo de integración con la comunidad. La tallerista de baloncesto considera que esta hecho permite que las personas puedan acercarse a ella espontáneamente y preguntarle cómo vincular a sus hijos al curso, y que no solamente puedan hacerlo a través de las instituciones educativas. Además, la tallerista cree que el hecho de que las actividades se desarrollen a la vista de todas las personas, en un espacio público, crea relaciones de confianza con la comunidad: “han llegado [al parque] personas particulares a preguntar por la escuela deportiva; yo creo que la gente está también muy vigilante y pendiente de lo que hace uno, la gente lo ve a uno qué está haciendo; a veces hay papás que se quedan por las orillitas y miran a ver qué es lo que esté pasando (...) pero a mí me gusta que se preocupen para que miren que es lo que se están haciendo”. (Entrevista tallerista baloncesto, IDRDR).

Las muestras deportivas y los encuentros son muy importantes para los talleristas de este eje, pues en ellos se da a conocer el proceso desarrollado con los chicos y a la vez, pueden compartir experiencias con otros jóvenes.

Entre los docentes facilitadores los aspectos de tejido social no se perciben aún como elementos muy relevantes. Sin embargo, comienza a salir a la luz el interés por vincular a la comunidad barrial a los diferentes programas que se desarrollan en las Instituciones. Según uno de los docentes facilitadores, experiencias de acercamiento entre el colegio y la comunidad barrial han derivado en la mejoría de las relaciones entre una y otra parte, renovando así la imagen del colegio ante la comunidad: “Nosotros tenemos un problema con la comunidad y es que el colegio se vuelve un problema para la comunidad y no una ayuda, [hay] peleas entre muchachos que se agarran aquí al frente, entonces los papás y las personas del barrio se quejan de que el colegio es un problema. Proyectos como estos serían una buena herramienta para acercarnos al barrio” (Entrevista docente facilitador Uniminuto).

Finalmente, frente a la realización de encuentros y festivales locales, los facilitadores ven en ellos grandes posibilidades de integración entre las diferentes Instituciones Educativas Distritales, pues no existen otros espacios para ello: “Nosotros desconocemos totalmente los trabajos y proyectos que se hacen en otras instituciones. Si pudiéramos a través de este proyecto integrarnos o conocer en principio el trabajo de otras instituciones, de las personas, de las vivencias, de sus proyectos, de la gente que está allá, sería bueno también porque nos ayudaría a ampliar la visión que nosotros podamos tener de la educación a nivel Distrital” (Ibíd.).

A manera de conclusión podemos decir que el programa favorece el encuentro entre “desconocidos”, permite relaciones de alteridad y por tanto, favorece la construcción de nuevas maneras de relacionarse en la sociedad. No obstante, los espacios para esos encuentros se limitan a la escuela o el parque barrial, con lo que se pierde oportunidad para fortalecer dichas relaciones en la ciudad.

Pese a ello, se reconoce la importancia que un proyecto de esta naturaleza puede tener en la renovación de las relaciones entre las Instituciones Educativas y las comunidades barriales, y en la integración entre las mismas Instituciones, potencial que podría ser explorado a través de la

realización de múltiples encuentros, eventos, festivales, muestras, etc. También demuestra que las redes sociales se activan a través de este tipo de iniciativas y que los niños y jóvenes se interesan por que otras personas se beneficien del proyecto.

Uno de los resultados más interesantes tiene que ver con las enormes potencialidades del eje de deportes en cuanto a la construcción de tejido social, lo que se debe en parte a la naturaleza misma del deporte, la necesidad del espacio pero también y sobre todo a la manera como se configuran los cursos, es decir, como *escuelas deportivas* que son avaladas por la comunidad, fortaleciéndose también el sentido de lo público.

Finalmente, el aspecto con el que más se siente satisfechos los y las estudiantes es con la participación en festivales y encuentros locales. Como se sabe, cada taller debe tener un producto para presentar. Sin embargo, también consideran que estos deberían ser más frecuentes.

Frente a los demás indicadores, no se registró ningún grupo infantil o juvenil que haya sido conformado a partir del programa, en parte por el poco tiempo que lleva el proceso, pero también porque no se considera como objetivo.

5.3.2. Escuela

Dimensión:	Transformaciones en la Escuela
Aspectos:	Incremento en los niveles de retención escolar Concordancia entre las estrategias pedagógicas de las entidades y las IED Cambios en dinámicas institucionales
Indicadores:	El programa ha logrado ¿incrementar los niveles de retención escolar? ¿Qué exista concordancia entre las estrategias pedagógicas?

Esta dimensión está referida a las posibles transformaciones que se generan en las instituciones educativas a partir del proyecto, bien sea por las dinámicas organizativas, curriculares o institucionales. Se refiere también a la relación que se establece entre la metodología de los talleres y la de las clases escolares. Es importante para la SED conocer si el proyecto tiene algún impacto en los niveles de retención escolar o en cualquier otro ámbito de la vida institucional. Por lo anterior este punto se aborda principalmente con los talleristas y docentes facilitadores.

Para los docentes facilitadores esta es una de las dimensiones de mayor importancia. Uno de los aspectos más relevantes está referido al hecho concreto del “préstamo” del espacio escolar, que implica la apertura de sus puertas a niños o jóvenes de otras instituciones o de jornadas diferentes.

Como se sabe, los colegios tienen prevención sobre este hecho pues, en palabras de uno de los facilitadores “cuando los estudiantes vienen en jornadas contrarias al colegio, casi siempre vienen a generar problemas, entonces, van a los salones a buscar problemas al igual que en los descansos”. Sin embargo, la experiencia que han tenido con el programa ha sido contraria a esta “tradición”, ya que “los niños vienen a su trabajo, vienen enfocados a su taller de danzas, enfocados a su taller de música y la actitud más se ve, o sea, son mucho más educados, más personas”. (Entrevista facilitador Uniminuto). Se comienza así a producir un cambio en el profundo plegamiento que las instituciones educativas tienen sobre sí mismas.

Con relación al posible impacto que el proyecto pueda tener en la retención escolar, los facilitadores entrevistados coincidieron en que es demasiado pronto para ver este efecto. No obstante, suponen que sí es posible que los estudiantes vean al colegio “con otros ojos”, pues los talleres se convierten en una motivación más para que los niños asistan a la escuela, especialmente en el eje de artes y deportes:

“A [los jóvenes] les gustan las cosas más ágiles, ellos están viviendo una vida muy rápida ahora y ellos están ávidos y necesitados de cosas que los motiven, que sean retos, que hagan agradable el colegio, que hagan que el colegio se vea de una forma un poco diferente. Entonces no puedo decir de un caso de un muchacho que diga, no me retiro del colegio por mi grupo de música o de danza, pero sé que sí, porque lo he vivido, (...) sé lo que motiva el deporte a los niños, igual una persona que se apasiona por la danza, por el teatro o por la música, están ahí siempre. Entonces a veces en los descansos tú los ves con las guitarras, las flautas, cantando, organizando sus canciones, montando sus obras, entonces, pienso que es bueno”.(Ibíd.)

En el mismo sentido, la facilitadora de uno de los talleres de Asoldyt, quien ha tenido experiencia previa con talleres extraescolares, nota un impacto importante en la motivación de los estudiantes frente a la permanencia en la institución educativa.

Con relación al impacto que pueda tener en la formulación curricular o en el PEI, hasta el momento no se han registrado procesos específicamente promovidos por el Programa, pues ello depende en gran medida de las propuestas pedagógicas de cada colegio y de las propias dinámicas institucionales. No obstante, en un colegio se afirmó el interés por fortalecer el proyecto de tiempo libre, con énfasis en el área artística, apoyado por la experiencia del programa en tiempo extra-escolar. En el mismo sentido, y dependiendo de las particularidades del colegio, se encontraron docentes interesados en entrar en diálogo con los talleristas de los ejes para establecer metas comunes.

Ahora bien, es en el caso de inglés en el que quizá es más notorio el impacto que se produce a nivel escolar, pues como se observó en el apartado sobre la incidencia cognitiva, su naturaleza académica hace que sea evidente la relación con las prácticas pedagógicas que existen en los colegios en dicha área. Este impacto está mediado por las diferencias o concurrencias que existen entre las dos estrategias pedagógicas, y en el diálogo que puedan llegar a establecer los docentes y talleristas.

Encontramos que una docente de área, quien es a su vez facilitadora insitucional, se había interesado en conocer la metodología de trabajo del tallerista de T&T, pero siguiendo con sus propias estrategias y metas, más que tratando de armonizarlas. La docente intentó integrar el rendimiento de los chicos del taller en su propia clase, lo que generó incomodidad entre los estudiantes que no asistían al mismo. Por su parte, el tallerista de dicha entidad consideró que la estrategia que seguía la docente era completamente diferente a la de la entidad, y que a su modo de ver presentaba fallas, lo que generó que los estudiantes se sintieran más satisfechos con la clase de inglés extraescolar que con la escolar. Este caso refleja el tipo de dificultades que se generan entre unos y otros.

En el mismo sentido, en los talleres que el Programa RED realizó con los talleristas para definir con ellos aspectos de la matriz de evaluación, se resaltó la preocupación de integrar las estrategias pedagógicas de la entidad con las del colegio:

“Creemos que no puede seguirse manejando los proyectos de alternativas de uso del tiempo libre como una rueda suelta o como un aspecto que está por fuera de la institución. De hecho, las instituciones donde más éxito tiene uno son las instituciones donde o el coordinador o el profesor o el rector está ahí

pendiente de lo que está pasando, y hay una relación también con lo que pasa al interior de la institución, se conocen los niños que están yendo al proyecto, hay una relación de esos estudiantes de la institución. Entonces esos niños, estas actividades son las de mayor éxito en ese sentido, entonces habrá que evaluar ¿cuál es la concordancia que hay entre lo que pasa en la institución y lo que está pasando en el proyecto?. Y digamos que definitivamente el proyecto como genera cambios en los niños, en los jóvenes, pues esos cambios tienen que, de alguna manera afectar lo que es la institución, lo que puede estar pasando al interior de la institución”. (Intervención representante de entidad, taller de evaluación).

Las entrevistas realizadas a talleristas demostraron que aunque en algunos casos sí ha habido intercambio con los docentes del área, en muchos otros subsisten resistencias o temores por parte de estos últimos, quienes, según los talleristas, sienten en algunos casos amenazada su estabilidad laboral.

De otro lado, los talleristas entrevistados coincidieron con los facilitadores en el impacto positivo que trae a los colegios la apertura de sus espacios a niños, niñas y jóvenes de otras jornadas e instituciones y también consideraron positivo el hecho de hubiera un impacto en el rendimiento académico de los y las estudiantes, debido a la participación en el proyecto.

Ahora bien, la observación realizada en el trabajo de campo evidenció que aún existen dificultades en las instituciones educativas referidas al ingreso de estudiantes de contrajornada o de otras instituciones educativas. A menudo se observan vigilantes que no conocen del programa y dificultan el ingreso a los jóvenes, de manera que si bien en algunos colegios se ha logrado esta integración, aún existen muchos problemas en este punto.

Por último, los estudiantes no contemplaron ningún impacto en sus instituciones educativas, o afirmaron que es demasiado limitada la cobertura para que esto sea posible.

En síntesis, se puede decir que promover estos talleres es también una forma de reconocer las necesidades que los niños, niñas y jóvenes de hoy demandan, sacándolos del encerramiento escolar, mostrando que el colegio puede ser también un lugar para el ocio; no obstante, es muy pronto para afirmar que hay un impacto directo en la retención escolar.

Similar conclusión se puede hacer con relación al impacto en las dinámicas institucionales, pues aunque algunos actores comienzan a ver el programa como una oportunidad para fortalecer enfoques en el PEI, específicamente en las áreas de artes y deportes, el proyecto es aún marginal en las instituciones educativas, con una cobertura limitada y que requeriría procesos paralelos para generar un mayor impacto en este sentido.

Por último, aunque a partir de la evaluación no es posible generalizar cuál es el nivel de integración entre las estrategias pedagógicas, lo que sí se observa es que existen diferencias e incluso contradicciones entre los enfoques metodológicos, punto que es importante analizar y discutir, trabajando con docentes y talleristas para recordar el beneficio que el programa trae en los y las estudiantes.

5.3.3. Familias

Dimensión:	Vinculación de las familias
Aspectos:	Vinculación y apoyo de las familias a actividades del programa Transformaciones en las familias
Indicadores:	¿Padres, madres o familiares apoyan la participación de sus hijos al programa? ¿El programa ha vinculado padres/madres de familia a las actividades del programa? ¿Se han dado transformaciones en las familias a partir del programa?

Esta dimensión se refiere al nivel de conocimiento, apoyo, apropiación y vinculación de las familias al programa. Interesa ver cuál es el impacto que pueda tener el programa en las familias, pero también al impacto que el apoyo o la vinculación familiar tiene en la participación de los y las estudiantes y en el programa en general. Si bien el programa no contempla inicialmente dentro de sus objetivos un impacto hasta el nivel familiar, la investigación mostró que es un factor decisivo, como veremos a continuación.

La ficha de caracterización reveló que el 98% de los y las estudiantes tuvieron la autorización de sus padres para inscribirse en los diferentes talleres. El análisis cualitativo profundizó en las razones por las cuales los padres los apoyaron, mostrando que la principal de ellas es que los padres consideran que asistiendo a los talleres, pueden aprovechar mejor su “tiempo libre” y aprender cosas nuevas, o lo consideran mejor que quedarse en casa, incluso en los casos en que los hijos o hijas les ayudaban con oficios domésticos (Ver Dimensión Cultura del ocio). También hay otras razones, como un niño quien relató que su madre lo apoyó porque ella “quería que le enseñara música”. (Niño, taller música Uniminuto). Además de la autorización, los niños y jóvenes afirman que sus padres incentivan su participación en el curso y les facilitan la asistencia, haciéndoles el almuerzo.

Pero también se da el caso contrario, como el caso de un estudiante del taller de teatro quien relató que en ocasiones sus familiares le piden que no asista al taller: “mi abuelita o mi mamá me dicen que me quede, que tengo mejores cosas que hacer allá que pararme en un escenario” (Niño taller teatro Uniminuto).

La percepción de los talleristas sobre los padres y madres de familia también tiene relación con el aval y apoyo que estos les dan a sus hijos. Pero lo más importante para los talleristas, es que los padres y madres sepan a ciencia cierta cuál es la actividad que van a desarrollar sus hijos para que no haya lugar a malos entendidos. Por eso no vacilan en aclarar las dudas que se presentan en algunos padres o madres desconfiados. El siguiente relato de un tallerista de teatro, ilustra la situación: “Me pareció muy curioso que estábamos en clase y a un alumno le sonó el celular y cuando contestó me dijo: ‘es para usted, es mi mamá’ y ella me habló de las idas al colegio de Ferney y que no le creía. Le aseguré que Ferney había estado aquí en el colegio y se sintió más tranquila”.

Algo similar le sucedió a un profesor de inglés, pues uno de sus estudiantes le pidió escribirle una nota a su mamá para convencerla de que él sí asistía al taller, pues no se lo creía. Él le escribió la nota pero al parecer el malentendido continuó: “Yo le escribí una nota donde decía ‘el estudiante Edwin asiste con regularidad y es comprometido en la clase’; entonces ella vino a decirme que por qué con regularidad, entonces yo le expliqué que [se decía] regularidad desde el punto de vista de la constancia, constantemente, entonces vino otra vez y hablamos...” (Entrevista tallerista inglés T&T).

Tanto los talleristas de artes, como de deportes e inglés coinciden en que el mayor interés de los padres es que sus hijos aprovechen su tiempo libre: “a los padres y madres de familia les interesa lo que se desarrolla en el taller lo que se ve reflejado en una preocupación por el tiempo libre de los muchachos y muchachas, pues con el taller se espera que este tiempo se aproveche de maneras distintas” (Entrevista tallerista baloncesto IDR). Pero también consideran importante que los padres y madres vean lo que sus hijos han hecho en el taller por medio de las presentaciones y eventos:

“Fue bueno que los padres vinieran y supieran qué estaban haciendo sus hijos y hay un impacto porque ellos saben que ya no están perdiendo el tiempo, ellos saben que el colegio los está reforzando. Salen de acá y ven que están trabajando, ven pequeñitos y grandes y estoy seguro que si en el barrio se hiciera una presentación que la gente viera lo que están haciendo, les gustaría”. (Entrevista Tallerista Uniminuto).

Además de manejar este tipo de situaciones, los talleristas también viven en “carne propia” los problemas que tienen los jóvenes para participar en el proyecto, sobre todo cuando estos desempeñan un papel importante en sus familias. Según relató un tallerista, algunos jóvenes debieron retirarse de su curso pues debían llevar a sus hermanos pequeños al taller, lo que hacía imposible que participaran totalmente de la clase. O bien vivían lejos, o debían cuidar a sus abuelos por lo que no pudieron continuar en el proceso.

Otra dificultad encontrada por los talleristas es que algunos padres y madres condicionan la asistencia de sus hijos o hijas a los talleres e incluso a las muestras, al buen rendimiento escolar, utilizando así la asistencia al taller como mecanismo de premio y castigo, pues en algunos casos existe el temor de que la participación en los talleres afecte el rendimiento escolar. Así lo expresa una madre de familia: “ellos {los hijos} tienen la condición, en el caso mío, (...) saben que si yo fallo con el estudio me sacan del equipo, entonces le sacan como más interés a las cosas” (Entrevista madres de familia, taller fútbol, IDR)⁹.

Frente a la vinculación de las familias al programa, se observó que esta es mucho más explícita en el caso de IDR, puesto que el contacto del tallerista con los padres no requiere siempre la intermediación de la institución educativa; hay un interés de los padres por la formación deportiva pero también por la seguridad de los niños y niñas en los parques, lo que los lleva a organizarse activamente creando una relación de colaboración con el tallerista, al tiempo que éste busca concienciar a los padres sobre la importancia del deporte y del estudio por igual. Adicionalmente, el taller del IDR tiene un estímulo particular que es el uniforme deportivo que entrega la institución a los usuarios, lo que para el tallerista también atrae a los padres y madres. En palabras del tallerista:

“Para que la escuela funcione como escuela debe haber una apropiación de los papás: si ellos no se apropian de eso, se muere. Yo he visto que los papás se mueven, ellos me han colaborado. Yo al principio hice unas reuniones con el objetivo de decirle a los papás que se preocupen por los muchachos, porque ellos son primíparos en esto, ellos nunca han entrenado, nunca le han dedicado tiempo al deporte, hay que estudiar y luego jugar (...) otra reunión que hice fue para decirles que aquí hay muy buenos elementos, que vamos a empezar, no les voy a decir que voy a sacar a un Maradona, pero los pelados que tengo aquí algunos pueden competir en Liga (...) yo hice una reunión para recoger firmas, para ver cuantos papás me apoyaban, y de los 125, vinieron 105, y los 5 o 10 que no vinieron mandaron una nota excusándose, eso me indicaba que la gente está contenta, y eso sirvió para hacer una carta y conseguir una cita con la Alcaldía, para ver si nos podían

⁹ Este tema será ampliado en el apartado Asistencia, permanencia y deserción.

prestar una buseta, para ir todos los fines de semana a jugar” (Entrevista tallerista fútbol, IDRD).

En ningún otro eje o taller se evidenció una apropiación más cercana de los padres. La observación de trabajo de campo respalda esta afirmación, pues se encontraron padres y madres que llevan y esperan a sus hijos en el parque. Al preguntarle a una madre por qué lo hacía y qué le implicaba, comentó: “En mi caso yo tengo un pequeño negocio, pues lo cierro y me vengo, porque yo tengo una niña en la tarde y un niño en la mañana, él sí se viene solo porque tiene 14 años, pero a ella sí no la puedo soltar así como así”. De manera que como se dijo, la seguridad es también un criterio importante para los padres.

De otro lado, los docentes facilitadores afirmaron que la acogida del programa por parte de los padres de familia ha sido bueno, y hay más demanda para inscribirse. Una de las docentes lo relaciona con la gratuidad del programa, pero en general lo relacionan con cierta conciencia de los padres de familia por que sus hijos puedan aprovechar las ofertas de la institución.

En cuanto a las entidades, Asoldyt dijo a este respecto que “en general los jóvenes que permanecen en los talleres son los más asistidos por los padres y familiares, ya que les colaboran a que asistan al taller del sábado”, (Informe Final Asoldyt) con lo que se confirma la importancia que tiene el apoyo de los padres. T&T consideró que aunque no hubo mayor contacto con padres de familia, el hecho de que asistieran se asumía como una colaboración de su parte.

Para concluir podemos ver que el apoyo que le brindan los padres y madres a sus hijos, tiene una importancia absolutamente vital en la Programa. También vemos que dicho apoyo es el paso inicial para lograr una vinculación y de allí, una mayor apropiación del proyecto. Los talleristas son conscientes de las preocupaciones de los padres y aunque la desconfianza de los padres y madres es un factor difícil de manejar, es de resaltar que los talleristas lo comprendan y atiendan los requerimientos de ellos. Ahora bien, aunque los padres y madres son autónomos en las reglas impuestas a sus hijos, sería muy pertinente que desde las Instituciones Educativas se trabajara conjuntamente con padres, talleristas, docentes y estudiantes, para afirmar el sentido de los talleres y el derecho que tienen los jóvenes a participar en ellos, y aprovechar también para reforzar su sentido de autonomía.

En esta dimensión se revela una vez más el potencial que encierra el eje de deportes, pues es el único en el que se da, en mayor o menor medida, una relación entre padres y talleristas marcada por la colaboración. Por último, cabe resaltar que con relación al aspecto de transformación en las relaciones familiares, la evaluación no evidenció hasta el momento ningún impacto, pues este se ve más en términos de los cambios en los sujetos que de las familias en general.

5.3.4. Construcción de Ciudadanía

Dimensión: Construcción de ciudadanía

Aspectos: Acceso a los derechos

Participación en la toma de decisiones durante el proceso

Indicadores: Durante el programa ha ¿participado activamente en la toma de decisiones? ¿Ha podido acceder al este servicio educativo o a otros?

La dimensión de la construcción de ciudadanía se entiende como el acceso y ejercicio de los tres tipos de derechos: civiles, políticos y sociales (Cfr. Gordon, Sara¹⁰). Dentro de este marco interesa mirar fundamentalmente dos temas: el acceso al servicio educativo -la oferta educativa en tiempo extraescolar- y la participación activa de los usuarios dentro del proceso como agentes y no sólo como receptores de información.

Si bien la SED asume éste como un proceso paralelo y no como objetivo transversal, consideramos que es un indicador explícito de cómo se están dando las condiciones para el ejercicio de ciudadanía de los niños, niñas y jóvenes, acorde con la política de infancia. De otro lado, se considera la condición de ciudadanía indispensable para lograr agenciar con los niños, niñas y jóvenes, iniciativas a mediano y largo plazo.

En términos del acceso y cobertura, se observó que algunos estudiantes tienen claridad acerca de la igualdad en la oferta, acercándose a la noción de *equidad en el acceso*. Casi todas las afirmaciones en ese sentido tienen que ver con la ampliación de la oferta, y algunos hablan incluso de dar prioridad a personas más vulnerables, lo cual llama la atención: “Sería bueno que no sólo la zona quinta de Usme sino en todos los colegios, más necesariamente los desplazados, o pobres, que son los que ellos no tienen posibilidad de tener plata como para pagar un curso o un programa, entonces sería bueno para todos los colegios que no fuera solo como le digo... como por niveles de estrato”(Niña, taller Intelingua).

Se encontraron algunos estudiantes que consideran un deber de las Instituciones locales ofrecer estas alternativas, especialmente en las Instituciones Educativas Distritales: “Me parece bien que estos programas se apliquen en Instituciones Distritales y que no sean elitistas en ese sentido” (Niño, taller Colsubsidio). Identifican también a la Secretaría de Educación como la entidad encargada de proveer estos servicios, que expresamente consideran un derecho: “Me parece que la Secretaría de Educación debe apoyar más a los colegios Distritales, porque todos tienen derecho a que se les brinden las mismas oportunidades”. (Niña, taller T&T), e incluso a la Alcaldía Mayor: “Me gusta que la alcaldía mayor pensó una cosa muy importante: Fontibón no tenía ningún curso así muy importante y gracias al profesor Carlos hicieron que trajeran este proyecta a este parque”. (Niño, taller baloncesto, IDRDR).

En términos del papel activo que los y las estudiantes pueden jugar en el acceso, algunos estudiantes creen que también es su deber indagar por sí mismos sobre los talleres que se ofrecen en las diferentes localidades. Con relación al aporte que le pueden brindar al programa, una estudiante de IDRDR afirmó que su aporte era invitar y vincular otras personas a los talleres.

Con relación al ejercicio de los derechos, varios jóvenes expresaron que ingresaron al programa pues había que *aprovechar la oportunidad*. Esta idea puede entenderse como una manera de ejercer el derecho que tienen a la oferta educativa.

Por su parte, algunos talleristas se refirieron al acceso en términos de la posibilidad que se genera para los chicos, de ingresar a un programa de formación complementaria, pues ellos no cuentan con recursos económicos para hacerlo de otra manera: “el grupo que yo manejo es un grupo de bajos recursos (...) Entonces el programa de fútbol le ayuda a estos niños que no tienen con que entrar a estas escuelas privadas, porque no tienen la forma económica para entrar –y estas otras escuelas

¹⁰ Gordon, Sara: “Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?” Sin publicar.

manejan un proceso más comercial–, lo que impide que los pelados crezcan en ese deporte” (Entrevista, tallerista fútbol, IDRD). Sin embargo, dice, el proceso se ve truncado porque no se plantea la continuidad del mismo.

Con relación a la participación en las decisiones, sólo uno de los talleristas entrevistados se refirió a ello, pues en su taller a nivel cotidiano, la toma de decisiones se realiza de manera colectiva.

Sintetizando lo observado, se puede decir que el acceso a los derechos y la noción de equidad comienzan a aparecer en las opiniones de los jóvenes, lo que indica que se ha comenzado a forjar una conciencia acerca de los derechos, y en este sentido, se está construyendo ciudadanía. Resulta interesante observar que algunos jóvenes identifican a las instituciones como responsables de ofrecer estos cursos –con lo cual hay claridad sobre el papel de las Instituciones y de los niños y jóvenes como veedores de las mismas–, pero también sobre su papel en el ejercicio activo de los derechos. Potenciar esta idea entre los niños y jóvenes es contribuir desde el programa a la formación de ciudadanos críticos y activos, que se apropien del proceso y lo puedan demandar.

No obstante, también pareciera existir la idea de que los *derechos* se relacionan con un déficit social y económico. Si bien la población vulnerable o de escasos recursos debe recibir mayor atención –pues es el papel ético de la política pública y de toda la sociedad–, puede ocultar la esencia de la noción de *equidad en el acceso y ejercicio de los derechos*, es decir, que los programas puedan llegar a *todos* los niños, niñas o jóvenes. Así, la idea de que se realizan estos talleres porque los chicos no pueden pagar un curso particular, es una razón más para ofrecer el programa, pero no puede ser la justificación a un derecho.

Por último, la evaluación no registró procesos en que los jóvenes se hayan involucrado en la toma de decisiones generales acerca del programa, pero en la cotidianidad, muchos talleristas hacen partícipes a los jóvenes en las decisiones propias de cada taller.

Es necesario recalcar que la categoría “Construcción de ciudadanía” puede ser difícil de registrar por lo que se requiere de cierta claridad acerca de lo que implica la ciudadanía y de amplitud en la mirada.

5.4. Proceso

5.4.1. Pedagógico

Dimensión:	Pedagógica
Aspectos:	Pertinencia metodología de las entidades oferentes Estructura y desarrollo de los programas académicos Interacción talleristas – estudiantes
Indicadores:	¿Es pertinente y adecuada al contexto la metodología ofrecida y empleada por las entidades? ¿Cómo es la interacción entre los docentes talleristas y estudiantes?

La dimensión pedagógica se refiere a los elementos propiamente pedagógicos de los talleres, en términos de las estrategias que son utilizadas para lograr los objetivos y en términos de la relación tallerista – estudiantes. Los aspectos se refieren a la pertinencia de las metodologías con relación a la

población que asiste; al diseño, estructura y desarrollo de los programas académicos, incluyendo el enfoque pedagógico y al tipo de interacción que se da entre los actores en el acto pedagógico.

Las entidades plantean en los informes finales diversos aspectos referentes a la metodología y al papel (desempeño) de los talleristas. Todas las entidades plantean de un modo más o menos detallado, el programa a desarrollar.

Con relación a la metodología de trabajo, son las entidades de inglés las que trabajan de modo más estructurado. Interlingua, por ejemplo, aplica el “Communicative Approach” que se define como un enfoque “basado en la intención que el alumno sea capaz de comprender y producir resultados orales desde el primer día de clase, acostumbrándose así a un proceso de aprendizaje integral e interactivo, y no sólo a recibir la información del profesor mecánicamente.” (Informe Final Interlingua). Desde esta perspectiva, trabaja con los talleristas para que puedan reforzar las falencias de los y las estudiantes, sin perjuicio del programa y cronograma establecidos. En cuanto al desarrollo de las clases, estas se califican como “entretenidas, participativas y efectivas”, lo que permite, según la entidad, que el estudiante de cuenta su proceso de evolución. Con relación a la pertinencia del programa, la entidad señala que aunque en principio algunos estudiantes consideraron muy básicos los temas tratados, estos se fueron complejizando de acuerdo al nivel de los jóvenes y a los logros esperados.

El enfoque de T&T está basado en la “construcción de conocimiento”, y la metodología diseñada pretende identificar el interés y el talento de los y las estudiantes; desarrollan actividades de negociación con los jóvenes para establecer la pertinencia de las herramientas adquiridas; buscan que los y las jóvenes de manera individual y grupal puedan dar cuenta de sus logros, esto es, de su proceso de aprendizaje y con ello, evitar la deserción. Los talleristas consideran que las clases son flexibles y dinámicas en concordancia con el enfoque y la metodología planteadas.

En cuanto a la interacción talleristas-estudiantes, Interlingua asegura en su informe que los y las estudiantes se sienten a gusto y que sólo en pocos casos, por petición de los mismos estudiantes, se han visto en la necesidad de cambiar un docente: “Los estudiantes están contentos con los profesores que les están dando las clases, ya que son personas que los escuchan, les ayudan y están dispuestas a buscar soluciones a los problemas que a los alumnos se les presentan”. (Informe Final Interlingua).

Entre los y las estudiantes los aspectos más relevantes de la dimensión pedagógica son dos: la relación con el tallerista, y el tipo de estrategia que éste emplea en sus clases¹¹. Esto se debe a que los y las estudiantes asocian las posibilidades de aprendizaje con la estrategia que el profesor utiliza en la clase, de manera que entre más dinámica la clase y el profesor/a, mayores resultados se obtienen. Los niños, niñas y jóvenes también valoran de manera muy positiva el carácter del docente, y se sienten a gusto cuanto más horizontal es la relación que establece con ellos, situación que se encontró en la mayoría de talleres registrados. Esta horizontalidad se refiere específicamente a una interacción comunicativa cordial, respetuosa y afectiva, pero se separa del nivel de exigencia del tallerista con relación a los aspectos específicos de enseñanza. También es importante anotar que esta relación siempre se enmarca en el desarrollo de una clase donde cada uno, tallerista y estudiantes, ejercen sus

¹¹ De hecho, en el conjunto de todos los aspectos explorados, dicha relación aparece como uno de los temas de mayor importancia para los jóvenes.

roles tradicionales: el primero dirige la actividad y verifica el desarrollo de la misma, y los segundos, siguen las instrucciones, buscan explicaciones u orientaciones.

Así, en Uniminuto un estudiante afirmó que ha adquirido conocimientos porque “el profesor explica muy bien”, mientras que en Interlingua los y las estudiantes afirmaron que la metodología de la profesora es dinámica, hecho que consideran positivo. También en Colsubsidio los chicos opinaron que los profesores “son amables y tienen una buena forma de explicar ya que son chéveres”. En IDRD – fútbol, los participantes afirmaron sentirse a gusto con el profesor y con su nivel de exigencia: “el profesor ha sido buena gente de pronto a veces se la ha pasado su genio pero el siempre ha tratado de no hacernos sentir mal”. (Niño, taller fútbol, IDRD). En baloncesto también se registró una buena comunicación entre la tallerista y los y las estudiantes, afirmando que “es muy buena profesora”.

Con relación a la metodología, en Interlingua y Colsubsidio los y las estudiantes consideraron muy dinámicas las clases, resaltando la utilización de diferentes juegos, así como el interés de los profesores en explicar detenidamente. Mientras que en Asoldyt, T&T e Imago, algunos estudiantes afirmaron que les gustaría que las clases fueran más “didácticas” o “dinámicas”, refiriéndose con ello a actividades más diversas. En el caso de Imago, las usuarias del programa explicaron que el programa desarrollado inicialmente por el tallerista estaba basado en la enseñanza de bailes peruanos tradicionales, lo que generó en ellas insatisfacción, pues consideran que dicha danza “es muy lenta y como que no es muy movida para lo que nosotros queremos” (Niña, taller danza, Imago).

En las diferentes observaciones realizadas, se registró que las interacciones entre los talleristas y estudiantes son de tipo intermedio, es decir, no se registran profesores autoritarios o relaciones completamente verticales, sino interacciones en las que si bien el docente establece una reglas, supervisa y vigila, esto no resulta impositivo o incómodo para la mayoría de los y las estudiantes, pues en cualquier momento ellos pueden intervenir. También se observó que algunos profesores se muestran más afectuosos o cercanos que otros, pero que en general, hay un buen clima entre ellos.

También se observó que los talleristas animan a los y las estudiantes con frases como: “¡muy bien, estás muy pilosa!”, “Tú te sabes el paso, muy lindo, ¡así es!”, “Miren a la compañera lo que está haciendo, ¡excelente!” (Observación taller danza, Uniminuto), o “Chicas eso está muy bien, realmente me sorprendieron, han adelantado mucho” (observación taller teatro, Asoldyt). Este hecho es de suma importancia para la creación de un clima de trabajo agradable para los jóvenes, quienes en general manifiestan diferencias en el trato de sus docentes de colegio y los del programa Alternativas, y que a la larga puede redundar en una motivación para permanecer en el taller.

Cabe anotar que este tipo de interacciones que tienden a ser más horizontales que verticales, dependen tanto de las características personales del tallerista como de las del grupo de alumnos con quienes trabaja. El o la tallerista da el mismo trato a todos en términos de las exigencias académicas, busca motivarlos pero también regular el orden de la sesión, llamando a los y las estudiantes a reflexionar sobre su participación, en los momentos en que se presenta alguna dificultad disciplinaria: “cuando vengan, vengan a trabajar” (Observación taller T&T). Por último, se evidenció que en los eventos, la interacción del tallerista con los estudiantes es de apoyo, de cuidado y estar al tanto de lo que pase con ellos.

En cuanto a la metodología empleada por el tallerista, se encontró que ésta varía de acuerdo a la entidad y al eje, pero que en general cada docente buscan acoplar las directrices generales de las

entidades o del programa a los contextos particulares en que trabajan. Las estrategias de inducción, planeación y diseño de metodologías y estrategias, así como la comunicación con los talleristas, también varían entre entidades, de acuerdo a la naturaleza de los saberes, la trayectoria y a los tipos de organización interna. Por ejemplo, los talleristas del eje de inglés tienen establecido, como ya se dijo, un programa y cronograma fijos que deben cumplir, con una metodología propia, desarrollada y probada por la entidad para el cumplimiento de sus logros, que es transmitida a los profesores durante una inducción de aproximadamente dos semanas; pese a ello, los talleristas consideran necesario adaptarla a las circunstancias particulares: “la inducción se hace para personas que están interesadas un 100 por 100 en la clase, que participan y prestan atención el ciento por ciento de las clases, pero en este contexto eso no sucede, y tú como profesor tienes que tomar decisiones mientras van marchando las cosas”. (Tallerista T&T). En el caso del eje de artes, donde los programas no son completamente estructurados, las estrategias dependen más de cada tallerista, aunque estas siempre son discutidas y aprobadas por la entidad.

En IDRD, cada tallerista hace un proceso de planeación sistemática, acorde a la estrategia central diseñada por la entidad. Sin embargo, esta puede variar según el avance de los niños y niñas, para reforzar el proceso en los aspectos más débiles: “Yo evalué los trabajos que se hacen en la semana para ver si los niños captaron bien los ejercicios, yo intento avanzar, pero cuando veo que algo está mal vuelvo y retomo, trato de preparar bien a los niños, a veces hay variaciones en la clase, a mí me gusta participar con ellos en la clase en los ejercicios, como son chiquitos y el hecho de que yo esté ahí les da confianza. Creo yo que es bueno jugar con ellos, es integración con el grupo”. (Tallerista IDRD, fútbol).

La estrategia de los talleristas se adapta también a otros factores como número de estudiantes, edades de los participantes y tamaño del espacio: “Yo tengo tres días a la semana con los muchachos: un día me dedico a la parte física, a mejorar la carga física, el otro a la parte técnica y el otro lo dedico todo a la lúdica. Ese es el plan que tengo con cada grupo, siempre jugamos. El programa estaba diseñado para hacer una hora de entrenamiento, pero como yo tengo cancha y sé que a los niños les encanta jugar entonces yo les hago un calentamiento previo a todos, de unos 10 minutos, y partir de ahí los divido en el grupo que tiene que entrenar a las 3 y el grupo que tiene que entrenar a las 4, en media cancha unos y los otros trabajan conmigo”. (Tallerista, IDRD). Como se observa, también para el docente como para los y las estudiantes, insertar el juego como estrategia y reforzar aspectos que se les dificultan a los niños y niñas, es de vital importancia.

Con relación a la interacción, algunos talleristas manifiestan la importancia de los vínculos afectivos que han establecido con los y las estudiantes, y que se revelan en sencillas expresiones cotidianas como la celebración del cumpleaños del docente, o la solidaridad entre los compañeros en situaciones difíciles. También manifestaron los talleristas, que los chicos se han apropiado del proyecto al punto de ser exigentes con el cumplimiento de los horarios por parte de los talleristas, como lo cuenta uno de ellos: “Cuando llego 10 minutos tarde y ya están todos, [me dicen] ‘buenas noches, ¿qué pasó?, ¡lo estamos esperando!’” (Tallerista, Uniminuto).

En cuanto a los docentes facilitadores, sólo uno consideró que existen diferencias marcadas entre la interacción que se genera entre los y las estudiantes y el profesor escolar de área, y entre estos y el tallerista, puesto mientras que a uno asisten de manera obligatoria, al otro lo hacen de manera más libre y con menos compromisos escolares, lo que hace que varíe la naturaleza de la relación con los chicos y chicas, opinión que como se vio, comparten muchos estudiantes.

En síntesis, en términos de la dimensión pedagógica se encontró que las metodologías y programas de todos los ejes son establecidos previamente, pero están mucho más estructurados en los ejes de inglés y deportes, especialmente en el primer caso, donde los talleristas trabajan conforme a programas completamente preestablecidos. Sin embargo, dado que son justamente los talleristas los encargados de poner en práctica estos programas en contextos reales, ellos buscan adaptarlos a las circunstancias particulares que encuentran en el terreno. De otro lado, se observó que algunos programas tienen en cuenta de manera explícita los intereses, avances y dificultades de los y las estudiantes en el desarrollo del taller, de manera que la pertinencia de las metodologías depende en gran medida de la interacción del tallerista con los y las estudiantes.

Todas las entidades y todos los talleristas consultados resaltaron el juego y la diversión como elementos claves para lograr un buen desarrollo en sus clases, y los y las estudiantes lo reconocen así. En términos generales los y las estudiantes se sienten a gusto con sus profesores, aunque algunos usuarios han sugerido que las clases sean más dinámicas y sólo en pocos casos han solicitado cambio de tallerista. También se resalta el hecho de que los y las estudiantes comienzan a ser exigentes con sus docentes en el cumplimiento de las normas.

En general, durante la observación se notó que cada profesor establece las normas de acuerdo a las exigencias de cada disciplina, y que los chicos se adaptan más fácilmente a unas rutinas que a otras, pero en general el profesor intenta establecer diálogo con los alumnos, de manera que no se observó en ninguna relación completamente vertical, por el contrario, algunos talleristas tratan de hacer partícipes a los chicos en las decisiones que toman en el transcurso del taller.

Finalmente queremos resaltar la importancia de la relación estudiantes-tallerista, pues la evaluación evidenció una vez más la importancia que para los niños, niñas y jóvenes tiene el buen trato y las relaciones respetuosas y afectivas con los docentes. Este asunto no debe perderse de vista pues es un factor que a corto y mediano plazo incentiva la permanencia en el programa, pues allí encuentran un clima propicio para aprender y disfrutar.

5.4.2. Servicios

Dimensión:	Servicios
Aspectos:	Promoción, convocatoria e inscripción Apoyo de las IED al proyecto Cobertura, asistencia y permanencia Infraestructura y materiales Organización general de los tiempos y espacios Organización y disponibilidad de la información
Indicadores:	¿Cómo fue la estrategia de promoción del proyecto? ¿El proceso de inscripción ha sido apropiado? ¿Cuál ha sido el rol del docente facilitador y del CADEL? ¿Ha habido apoyo por parte de las IED? ¿Los talleristas, niños y jóvenes han asistido o desertado a los talleres? ¿Cuáles son las condiciones de los espacios y materiales utilizados en las actividades? ¿Se han cumplido los horarios establecidos? ¿Cuáles son las condiciones de los espacios? ¿Hay buena comunicación interinstitucional?

Esta dimensión se refiere a la prestación del servicio, en tanto que el proyecto *Alternativas Educativas para el uso del tiempo extraescolar* se configura como la oferta de un servicio educativo público, con

criterios de equidad y calidad. En este sentido, un servicio está determinado por procesos organizativos y operativos dependientes unos de otros, que posibilitan la puesta en marcha del programa. La evaluación apunta a establecer cómo se están desarrollando estos procesos y cómo afectan o favorecen la participación de cada actor, para establecer así dónde residen los mayores obstáculos. En este apartado trataremos cada uno por aparte para dar mayor claridad.

▪ **Promoción, convocatoria e inscripción**

Con relación al proceso de promoción e inscripción de los diferentes talleres, se encontró que los y las estudiantes se enteraron del proyecto de diversas maneras. La mayoría afirma haberse enterado a través de los profesores de área, y otros, por medio de los coordinadores u orientadores, y en una gran proporción, a través de los mismos talleristas.

Los medios por los cuales se divulgó la convocatoria son igualmente variados (salón por salón, en cada aula, por emisora, volantes, etc.) aunque por lo general limitados, pues según lo registrado, la mayoría de convocatorias no se hicieron de manera masiva o sostenida, sino a través de momentos o personas particulares, lo que a la larga limitó la cantidad de personas que podrían haber recibido información acerca del proyecto. Según una niña de Imago: “Sólo una vez el coordinador dijo por la emisora que los que estuvieran interesados [se inscribieran] pero eso fue a la salida y la gente no le puso mucha atención”.

Algunos chicos también afirman que aún con los cursos en marcha, en sus colegios muchos estudiantes no sabían de la existencia de los talleres, situación que se corroboró durante el trabajo de campo: “Los profesores tampoco [sabían], es más, yo creo que ningún profesor sabe, por ahí solo el coordinador y el profesor que estuvo acompañándonos” (Ibíd.). Esto no significa que en todos los colegios se de esta situación, pues en otros talleres, los usuarios afirmaron que la institución estuvo muy interesada en que todos los y las estudiantes se enteraran del proyecto.

En relación con la selección e inscripción de estudiantes, la mayoría asegura que fue de libre elección y opción, apoyados en las sugerencias de los profesores pero no por imposición de ellos. No obstante, se encontró que en un taller de inglés la institución educativa aplicó un filtro en el proceso de selección para que se inscribieran los que, según la docente, tenían mejor desempeño en el área, pues consideraban que era mejor que a los cursos asistieran personas comprometidas: “[Se inscribieron] los que estaban más avanzaditos en la materia, porque como era para décimos, no podíamos llevar niños que estén en ceros sino que ya tengan una disciplina por lo menos de querer aprender las cosas”. (Docente facilitadora de área, inglés T&T).

En cuanto a la convocatoria en los colegios, ésta se hizo a través de los rectores, quienes fueron informados por los CADEL. Luego, los coordinadores de las respectivas entidades establecieron contacto directo con los rectores para solicitar los espacios de realización; posteriormente, con el aval de la Institución, los talleristas hicieron la convocatoria en cada salón, y en algunos casos, como en el IED Brasilia y Uniminuto, el colegio envió una circular oficial a los padres de familia para informar sobre el programa.

Pero en otros casos, como en el taller de baloncesto de IDRD, el proceso de inscripción fue asumido completamente por la tallerista, pues no hubo comunicación con el colegio: “[El proceso de inscripción] fue difícil: me tocó [quedarme] afuera del colegio y esperar a que salieran los niños e

invitarlos; y siempre al comienzo hay cierta desconfianza porque [piensan] ¿quién esa persona que está ahí llamándonos? Hubo problemas en los colegios porque el proyecto allá no se pensó como en realidad era, tal vez los profesores de educación física de los colegios pensaron que nosotros llegábamos a quitarles el puesto, no tuvimos el apoyo de ellos”. (Entrevista Tallerista IDRD).

Algo similar vivió un docente de fútbol, quién tuvo que iniciar la convocatoria en noviembre cuando los niños y niñas finalizaban el año escolar, y hubo enormes resistencias por parte de los docentes de educación física de los colegios para facilitar la inscripción. Superado el impase, imprimió un volante que le fue permitido entregar en todos los salones y así completar la inscripción. Sin embargo, otro tallerista de la misma entidad afirma que sí hubo apoyo para la inscripción, pues la convocatoria “la hicieron los interventores de cada localidad, [quienes] fueron los primeros que fueron a los colegios e hicieron la invitación, después yo fui al colegio y empezaron a llegar los niños y pues ahí poco a poco se fue completando la población”. (Entrevista Tallerista, fútbol IDRD), lo que revela diferencias en los procesos de convocatoria incluso entre las mismas entidades.

Otro aspecto de la inscripción tiene que ver con los rangos de edad de los usuarios, que en varios casos es menor al límite establecido. Esto se debe a la necesidad de ampliar el rango para llenar el cupo, o bien, por política de las entidades oferentes. En fútbol y baloncesto por ejemplo, se conformaron dos grupos: uno de 7 a 13 y uno de 13 a 17, que trabajan por separado. Adicionalmente, el proceso de inscripción no se siempre se cierra por completo, puesto que se reciben estudiantes a mitad del proceso o cuando ya está adelantado.

En conclusión, el tema de la convocatoria e inscripción es problemático porque no se ha utilizado la misma estrategia o medio en todas las entidades, aún entre colegios y talleres de la misma entidad. Mientras que en algunas entidades de artes o de inglés se establecía un vínculo directo entre la entidad y el colegio, en otros, como en deportes, lo tuvo que asumir directamente el tallerista. El papel de la SED parece terminar cuando el CADEL informa a los colegios los cupos del taller y negocia con ellos los espacios de realización, pero posteriormente no se implica activamente en el tema de la divulgación o convocatoria, sólo en la recopilación de datos. De esta manera, la convocatoria e inscripción son procesos que terminan siendo asumidos por las entidades cuando no por los talleristas, situación que se encontró durante las dos fases de trabajo de campo.

De otro lado, es persistente la incomunicación y recelo institucionales, lo que dificulta el proceso de convocatoria e inscripción en los colegios. Ello se asocia al apoyo que las Instituciones educativas brindan al proyecto y con la conciencia que tengan los docentes sobre el derecho a otros servicios educativos por parte de los y las estudiantes.

Se puede decir que éste es uno de los puntos claves a revisar, puesto que quienes en últimas se ven avocados a solucionar los problemas de inscripción y cupo son, en la mayoría de los casos, los talleristas. Por eso vale la pena preguntarse si esta labor les compete a ellos en primera instancia, a las IED, a las entidades oferentes, las contratantes, o si debe buscarse una solución concertada entre todos, pues esta situación no permite que se cumplan los criterios de equidad en el acceso al servicio.

▪ Apoyo de las IED al proyecto

En los informes finales de las entidades de inglés se hace referencia a este aspecto. T&T resaltó que al inicio del proceso muchos talleristas encontraron un ambiente adverso en las instituciones

educativas, pero con el paso del tiempo, fue cambiando: “La mayoría de los talleristas encontraron un ambiente hostil y poco apoyo en las instituciones, especialmente al principio del programa. A medida que se desarrollaban las clases, encontraron más apoyo y reconocimiento. Fueron muy pocos los colegios que desde el principio demostraron interés y deseo de colaborar.” (Informe Final T&T).

El informe también identifica las Instituciones que fueron “amables y colaboradoras” y las que no lo fueron, y resalta la colaboración en algunas de ellas por parte del personal, como bibliotecarias, orientadoras, coordinadores académicos y profesores de diferentes áreas; pero también se dice que en otras “la mayoría de los profesores fueron indiferentes frente al proyecto y muy pocos se interesaron”. (Informe Final T&T)

En cuanto a los y las estudiantes, fueron pocas las menciones relacionadas con el apoyo de la IED. Sólo una niña del taller de Colsubsidio se refirió a ello: “Gracias al colegio tenemos estos talleres y los profesores también han estado pendientes, han madrugado como nosotros para estar los sábados en el colegio” (niña, taller Colsubsidio). Frente al apoyo a los y las estudiantes, Interlingua en su informe expresó que los colegios los apoyan poco, especialmente a los de grado undécimo, quienes tienen una gran carga académica (servicio social, preparación de exámenes de estado, trabajos, servicio militar, entre otros) que les dificulta la participación en el proyecto.

En relación con el apoyo institucional, las opiniones de los docentes talleristas son diversas, pues diversas han sido sus experiencias con los colegios. Para algunos, el apoyo ha sido grande pues les han facilitado lo necesario, y los profesores han expresado alegría con su presencia, e incluso les han agradecido el trabajo realizado con los y las estudiantes. Pero como ya hemos mostrado, en otros colegios los talleristas han tenido que manejar situaciones difíciles, viéndose en la obligación de trabajar en condiciones precarias, pues no hay docentes facilitadores asignados y sólo son atendidos por funcionarios, que a veces dificultan sus labores; también se han encontrado con profesores de los colegios que han sido reticentes al principio, pero que después se han apropiado del proceso; también con situaciones contrarias: interés al inicio, y distanciamiento posterior.

Todas estas circunstancias hacen que muchos talleristas se sientan solos o a la deriva: “Al principio nos brindaron mucha ayuda (...) pero al correr del tiempo se fueron distanciando un poco, incluso los mismo a coordinadores que sabían del proyecto se fueron distanciando, y ahora uno está ahí solo, pues viene dicta las clases y defiéndase y entonces usted ya no se entiende con los coordinadores sino con los celadores para que le abran los salones...” (Tallerista T&T)

Parte fundamental del apoyo de las IED es la asignación en los colegios de los llamados **docentes facilitadores**. Aunque fueron muy pocos los docentes facilitadores identificados (Cfr. Primer Informe de Avance), encontramos entre ellos a coordinadores, orientadores o docentes de área. Esto depende de diversos factores pero fundamentalmente del interés y la motivación que tengan para colaborar, más que de una asignación por parte del rector. Una de las facilitadoras afirma que colabora en el proyecto pues “en mi infancia hubiera querido haber estudiado un instrumento pero no tuve la oportunidad y mi deseo es que los jóvenes sí la aprovechen (...) yo me comprometí a ayudarle [a la rectora] pensando en los muchachos, en su tiempo libre, en que aprendan otras cosas distintas a la académica, como el arte. Ella no me eligió”. (Entrevista orientadora).

En similar sentido, un coordinador facilitador siente un gran compromiso con los niños, niñas y jóvenes: “yo siento que los niños que tenemos en nuestra comunidad y que tenemos en el colegio, necesitan la oportunidad de experimentar muchas cosas, aquí de todas maneras en el colegio pues los

recursos y los docentes que tenemos y las horas de clases que tenemos, a veces un poco difícil profundizar en estas áreas, en música, en danzas, en teatro y yo siento que de una u otra forma la expresión y el desarrollo personal que ellos pueden ir ganando a través de estas manifestaciones en teatro, danza, música, cualquiera de ellas, las artes, es muy bueno para ellos”. (Entrevista coordinador). Se encontró también que hay compromiso de parte de los equipos directivos, quienes facilitan las condiciones necesarias para que se lleve a cabo el proceso.

Son diversas las funciones que ejercen los facilitadores, pero básicamente se dividen en dos: de un lado, el facilitador es el encargado de la organización de los aspectos logísticos y por otro, hacen las veces de interlocutores institucionales. Dentro del primer papel, deben asignar los escenarios y horarios y en el otro, gestionar solicitudes de uno u otro lado. Sobre el papel del CADEL, se sabe que la relación se da únicamente con los rectores en las reuniones mensuales de directivos, y con las entidades, la comunicación ha sido muy compleja o inexistente. T&T afirma por ejemplo que: “El reinicio de clases para el 2006 fue bastante traumático, ya que el apersonamiento de los cadeles para éste año fue nulo. El apoyo recibido el año pasado fue muy escaso, y este año ha sido casi inexistente. Los cadeles nunca se apropiaron del programa, y en muchos casos no revisaron correos con información pertinente, y, por ende, no hicieron las debidas convocatorias. La labor de ir personalmente hasta los colegios y llamar a los estudiantes fue realizado en su totalidad por el equipo de T&T.” (Informe Final T&T)

Todos estos elementos hacen parte de la comunicación interinstitucional, que como hemos visto es fluida en unos espacios, pero en otros no. A veces la comunicación inicial se da entre CADEL-entidad, CADEL – IED; o bien, entidad – rector, rector – facilitador, y luego entre facilitador – tallerista, pero al final, dicha comunicación se pierde. En los casos en que sobrevive la comunicación entre el facilitador y el tallerista, ésta se da en momentos límites como los descansos, horas de cambio de jornada, o al inicio de los talleres, pues el ritmo escolar no permite otros encuentros.

La comunicación oficial entre la entidad y el colegio es espaciada, y se hace para dar cuenta de cómo va el proceso o si se existen dificultades o sucesos extraordinarios, como la preparación de un evento, el trámite de permisos de salida de los y las estudiantes o algo similar.

Sin embargo, se han presentado casos extremos de total incomunicación, como le sucedió a un tallerista de fútbol al que los profesores del colegio donde debía hacer la convocatoria, no le permitían hablar con el rector: “Fui al colegio, y los profesores no me dejaron hablar con el rector. Entonces lo que yo hice fue ir hablar en el Instituto [IDRD] y decirles, pues ¿qué hacía?, entonces de allá llamaron al rector, y le dijeron que era una orden, y cuando volví, entonces sí pude hablar con el rector. El profesor de educación física tenía una razón sustentada para entorpecer al proyecto, él decía que el Instituto acá en la localidad iba a hacer los intercolegiados y al final nos hizo preparar a todos los muchachos y no hizo nada. Entonces yo le dije que yo entendía su disgusto, pero que yo estaba trabajando en otro proyecto, y que si lo torpedeaba (sic) lo único que hacía era perjudicar a los muchachos; (...) Yo he tratado que el colegio no esté incomunicado con esto pero ellos acá nunca vienen, yo después de entrar otra vez en febrero volví a donde el rector a reportarle cuántos han venido y que las cosas andan bien”. (Entrevista tallerista fútbol, IDRD).

A manera de conclusión se puede afirmar que el apoyo de las IED y la comunicación interinstitucional, son aspectos transversales a todo el proyecto y constituyen la piedra angular de la mayoría de los procesos relacionados con la prestación del servicio, al menos tal y como está planteado hasta el momento. Sin apoyo de las IED, el proyecto no marcha bien, pues se requiere que

la Institución facilite espacios y escenarios, pero también que comprenda que el proyecto es una oportunidad y un derecho de los niños, niñas y jóvenes.

Apoyar o no apoyar al proyecto significa dificultar o permitir que los niños, niñas y jóvenes sepan de él, que accedan a información de calidad que les permita decidir sobre los talleres y que puedan inscribirse. Implica que el colegio tenga una persona en representación de la institución con quien la entidad pueda entrar en diálogo constructivo y desarrollar adecuadamente los procesos.

A partir de los resultados de la evaluación no se puede generalizar el apoyo o la falta de ayuda de las IED, pues se han dado las dos situaciones extremas y también las intermedias. Pero lo que sí se puede decir, es que hay necesidad de formalizar mínimamente el proceso —como lo sugirieron los representantes de las entidades—, de manera que el proyecto no se reciba en la institución como una iniciativa que viene de una entidad externa, de la cual se desconfía, sino de la misma Secretaría de Educación, y que corresponde a un servicio educativo al que tienen derecho. De una correcta estructuración de la transmisión de la información, depende en gran medida que el proyecto reciba el apoyo adecuado.

Sin embargo, podría pensarse también en un modelo igualmente estructurado pero descentralizado de la SED, donde las entidades puedan funcionar de manera autónoma, pero siempre contando con el aval de la Secretaría.

▪ Cobertura, asistencia y permanencia

Hemos visto a lo largo del documento que existen diferentes variables asociadas a la asistencia y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en los diferentes talleres. A ello se asocian múltiples razones que exploraremos a continuación, desde las diversas perspectivas.

En los informes finales el tema de la cobertura/asistencia/deserción es el más relevante de todos los aspectos. En ellos se develan las posibles causas asociadas, se explicitan las estrategias diseñadas para buscar la permanencia, y se formulan sugerencias a futuro.

Con relación a la cobertura, Interlingua hace un análisis partiendo de la diferencia entre la población inscrita pero irregular —población flotante—, y la población que efectivamente terminó el curso, —población fija—. Esta diferenciación de la población cubierta, lleva a Interlingua a establecer tipos de estudiantes y asociar a ellos, posibles razones por las que asistieron regularmente al curso o desertaron de éste. Interlingua clasificó la población en cinco grupos: “Flotantes sin compromiso, flotantes obligados, flotantes otras actividades, flotantes desmotivados, flotantes nunca asistieron y fijos”. No obstante, los criterios de clasificación de la población no son explícitos en todos los casos (Informe Final Interlingua).

Entre las primeras causas señaladas, se identifica el “compromiso” como factor que posibilita o impide que los y las estudiantes asistan y culminen el proceso: “Los estudiantes que asistieron unas pocas veces a los grupos (...) pensaban que sería un espacio en el que no sería necesario mostrar ningún tipo de compromiso, y en el cual se asistiría a actividades netamente recreativas, sin estar concientes que serían parte de un proceso formativo en una segunda lengua en el cual el compromiso debía ser total y el cual implicaría la realización de actividades por fuera de los horarios de las clases en donde tendrían relación con jóvenes de colegios diferentes a los que asisten. Estos estudiantes

asistieron a muy pocas clases (menos de cinco) y desertaron de los grupos. En estos estudiantes se encuentran tanto los que iniciaron en los grupos, así como los que llegaron a suplir las vacantes que se iban creando por recomendación de sus compañeros.” (Informe Final Interlingua).

Una segunda causa la relacionan con estudiantes que aunque tenían interés de asistir, no pudieron hacerlo por los múltiples compromisos académicos que adquieren los jóvenes de grados 10° y 11°. Aunque permanecieron más que los primeros, desertaron al final. Identifican también otro tipo de estudiantes que desertaron pues no encontraron la clase suficientemente llamativa, pues su nivel era muy superior o muy bajo, o encontraban aburrida la metodología, en tanto que otros, asistieron obligados por sus instituciones.

Dentro de las estrategias establecidas, Interlingua señala en su Informe que ante la deserción de estudiantes se buscó el ingreso de nuevos alumnos, en primera instancia de 10° grado, pero luego, desde 9° grado. Señalan que sin embargo, estos alumnos llegaban con un bajo nivel que obstaculizaban el avance de las clases, por lo cual se impidió el ingreso de más personas.

Por su parte, T&T hace un balance de la cobertura sin ahondar en clasificaciones de la población. Únicamente diferencia, en el total de participantes, los que terminaron el proceso (población fija correspondiente al 79.18%) y los que no. Además señalan que se han atendido el 19,4% más de los y las estudiantes esperados.

También se identifican como aspectos problemáticos la permanencia y deserción, aunque según los reportes de los talleristas a la entidad, no se puede hablar de una tendencia pues algunos grupos son numerosos mientras que otros tienen una baja asistencia.

Dentro de las causas de la deserción, el informe de T&T identifica las siguientes: servicio social, demasiada carga académica (grado once), alfabetización, responsabilidades familiares (estudiantes, madres de familia que deben hacerse cargo de sus hijos), preocupación por las pruebas de estado, dificultades en el desplazamiento hasta el escenario de clase, responsabilidades laborales, responsabilidades en sus hogares, falta de apoyo y apersonamiento por parte de los colegios, falta de apoyo y apersonamiento por parte de los CADEL.

Las estrategias empleadas por T&T para combatir la deserción han sido asistir a los colegio de los y las estudiantes o al CADEL, para insistir en la importancia del programa, reuniéndose con los equipos pedagógicos. También han hecho un seguimiento personal a los y las estudiantes, quienes fueron llamados para recordar su asistencia.

Con relación a las sugerencias, ambas entidades coinciden en que una manera de evitar la deserción es que los y las estudiantes asistan de manera voluntaria. También se sugirió que el taller tenga una población de menores grados, pues en el grado 11 tienen demasiados compromisos. Además de lo anterior, T&T sugirió ofrecer mayor información a los padres y madres de familia sobre el proyecto.

Ahora bien, como se había mencionado en el apartado sobre construcción de ciudadanía, uno de los reclamos más frecuentes de los y las estudiantes tiene que ver con la ampliación de la cobertura. Pero, según ellos mismos, dicha cobertura también debe ir asociada con la asistencia regular de los jóvenes: “Deberían ampliar la cobertura –dice un estudiante-, que fuera como una especie de asignatura, que fuera casi obligatoria la asistencia, porque si se pone asistencia voluntaria, unos días viene un montón de gente y otros días ya viene solo uno” (Niño taller teatro, Uniminuto).

Se puede ver que los y las estudiantes también perciben la inasistencia y deserción de sus compañeros en los talleres como un factor preocupante del proyecto, afirmando que “me gustaría que las personas que están inscritas participaran más, que llegaran aunque sea.”. Los estudiantes que se mantienen fijos observan con preocupación la situación de la población flotante (irregular): “¿cómo es posible que [los y las estudiantes] dejen de venir como cinco clases, y lleguen después diciendo que quieren participar, que es que el profesor era muy aburrido? ahí sí no me parece justo. Y a veces que llegan a la mitad de la clase, entonces tampoco”. (Niña Taller danza Imago).

Otra situación muy común comentada por los chicos (y también por los talleristas), es que al inicio de los talleres asistieron una gran cantidad de niños y niñas, pero con el tiempo estos desertaron. Por esto las inscripciones permanecieron abiertas para tratar de copar el cupo, pero casi nunca se llenó.

Ahora bien, los y las estudiantes también dan sus razones para no asistir o llegar tarde. La principal de ellas es la realización de tareas escolares: “Me toca dejar tareas hechas puesto que en el colegio trato de ser lo más responsable que puedo, pues aunque es difícil lo intento”. (Ibid.) En otros casos, los participantes aseguran que sus compañeros se retiraron porque encontraron aburridas las clases o la dinámica del profesor, es decir, que el taller no cumplió con sus expectativas. Por su parte, quienes asisten afirman que se sienten motivados por un gran número de razones y motivaciones personales que se relacionan con lo ya expuesto en el apartado sobre Incidencia.

Todos los talleristas mencionan como una constante en el proyecto, el fenómeno de la alta inscripción y la posterior disminución en la asistencia. Sin embargo, para algunas personas esta situación es favorable pues garantiza que quienes asistan, sean los realmente interesados: “La convocatoria fue muy buena, comenzaron los grupos aproximadamente con 40, 30 alumnos y en el transcurso de los talleres, como “selección natural”, [quedan] los que les gusta; a otros que les gusta mucho, desafortunadamente por problemas en la casa no pueden venir. Hasta ahora que ya se está viendo el resultado final, quedaron trabajando 15 alumnos”. (Tallerista Uniminuto) De esta manera se puede ver que el desfase entre el número de estudiantes que comienzan y el que termina es bastante alto, y aunque puede ser favorable en cierto sentido, es un asunto que vale la pena evaluar a profundidad.

Algunos talleristas consideran que una de las mayores causas de la inasistencia se relaciona fundamentalmente con el poco compromiso o interés de los estudiantes, especialmente en el eje de inglés, por ser el más académico de todos. Pero para otros docentes, la asistencia depende de factores externos como obligaciones familiares y escolares, que no pueden ser directamente manejadas por las entidades ni por ellos, pues se salen de sus manos.

Otra causa mencionada por los talleristas, pero en menor medida, se refiere a dificultades para almorzar, o también a las características propias de adolescencia: “A veces los y las estudiantes no alcanzan a almorzar o simplemente vienen sin desayunar lo cual obviamente influye en tu rendimiento y tu aprendizaje, y otro de los factores, el segundo, es el interés de los muchachos, aún cuando tú trates de tornar las clases amenas, agradables, siempre hay mucho muchacho que se desinteresa y además no saben distribuir bien el tiempo, porque son adolescentes, prefieren irse a otros lugares que venir a la clase o simplemente tienen muchas tareas y me piden permiso, yo generalmente doy los permisos, yo no les puedo cerrar la puerta y decirles de aquí no me sale nadie, lo que si les agradezco es que tengan la delicadeza de venir a pedirme permiso, eso digamos se ha cultivado en los estudiantes y lo han hecho la mayoría” (Entrevista tallerista T&T).

En general en todos los ejes los talleristas afirman que siempre que los y las estudiantes les hablen abiertamente y les soliciten modificaciones o permisos, ellos son flexibles y están en capacidad de negociar, como lo cuenta un tallerista “[Los chicos] tenían un examen de inglés y me dijeron ‘*es que mañana no podemos ensayar*’ para la presentación, y yo les dije ‘*¡qué pena con ustedes, pero se me van a estudiar esta noche para que no tengan excusa de que mañana no vienen!*’”. (Tallerista Uniminuto). Esto demuestra que hay alternativas para dar espacio a todas las obligaciones de los jóvenes, pero que depende en gran medida de la dinámica particular que establezca el tallerista con los y las estudiantes, y del programa que tenga que completar.

En este mismo sentido la tallerista de baloncesto percibe que la asistencia al taller tiene un impacto positivo en los chicos, pues al contrario de descuidar lo académico, se esfuerzan en ello para poder continuar en el taller. Así describe la asistencia a su curso: “Es como una curva ondulatoria: a veces alta, a veces baja y a veces llegan 40 en las mañanas y otros días a veces llegan no más 10, aunque la asistencia depende mucho también de las actividades escolares, pero ellos son muy responsables hay niños que se me acercan y me dicen ‘profe., esta semana no podemos venir por que tenemos una evaluación’, cuando hay entrega de boletines, cuando tienen trabajo, cuando el colegio tiene alguna actividad, cuando algunos pertenecen al concejo del colegio, pero yo insisto y les digo que si tienen cosas que hacer hablen y que esa sesión las podemos reponer después”. (Entrevista, tallerista baloncesto, IDRD).

Ahora bien, es importante resaltar que los talleres de deportes son los de menor deserción, y que en la observación se registraron como los más numerosos. La población del taller de baloncesto fue entre 20 y 30 estudiantes, mientras que la de fútbol siempre fue mayor a 40. Según el tallerista del eje, de sus grupos sólo se ha retirado un niño porque tuvo que cambiar de jornada debido a las remodelaciones de los colegios.

La cobertura en deportes también es más amplia que la del rango de edad establecido por el proyecto, pero los docentes aseguran que los niños y niñas más pequeños tienen mucho más entusiasmo para trabajar. Por esto cada grupo se divide en subgrupos de acuerdo a la edad: “Para completar el cupo y para no dejar a esos niños perder, yo le dije a mi jefe que iba a recibir todos esos niños (...) Entonces los organice así: el grupo a, de 7 a 10, el grupo b de 11-13, el grupo c, de 14 a 15, el grupo d, 16 a 17. Yo los organicé por edades y les di espacio a todos, entonces, cuando a mi me dicen tienes tal categoría para jugar un partido, y les digo pues claro porque yo tengo para jugar todas las categorías, sub-7, sub-10, infantil, prejuveniles, y juveniles, y todos han jugado”. (tallerista fútbol, IDRD).

Según las observaciones¹², otros talleres con alta participación de estudiantes fueron Colsubsidio y T&T, cuya asistencia varió entre 15 y 25 personas. Al preguntar por la asistencia en la primera entidad, uno de los chicos afirmó que es regular, aunque de vez en cuando algunos faltan. Los chicos afirman que asisten al taller por gusto “Yo estoy porque me gusta, y porque aprendo y tengo la convicción y las ganas para venir. Pero eso te lo digo por mí, igual uno sabe que hay personas que no les gusta tanto y vienen porque vienen los amigos, y prefieren esto a quedarse viendo tele”. (Niño, taller Colsubsidio).

En cuanto a T&T, si bien hay regularidad y un número constante de personas, uno de los factores

¹² Se observaron tres sesiones durante dos semanas. Se debe tener en cuenta que eran las semanas de finalización.

relacionados con la inasistencia de las chicas y chicos a la sesión es la hora en la que inicia el taller. Los estudiantes salen de clases a las 12:30 del día; los que viven más cerca van a almorzar a sus casas y pueden devolverse al colegio para llegar a tiempo; sin embargo, hay otros estudiantes que viven lejos del colegio y no alcanzan a llegar, o llegan tarde a la sesión. Ante el llamado de atención del docente, una chica le dijo al profesor “¡antes llego profel., porque sólo tengo media hora para ir a mi casa y almorzar”. Otro factor de inasistencia de algunos estudiantes puede estar relacionado con que no les gusta el taller, como ya se ha señalado, pues se observó un grupo de chicas que no asistían regularmente o que llegaban tarde, participaban poco en las actividades y salían antes de terminar sesión, en el momento del descanso.

Luego encontramos, en cantidad de asistentes, a las entidades Asoldyt y Uniminuto, cuya participación en las sesiones observadas varió entre 10 y 20 estudiantes. En el caso de Asoldyt, la asistencia fue regular especialmente porque estaban preparando la muestra final. La inasistencia en alguna de las sesiones pudo deberse a la presencia de un puente festivo, pero en general, los y las estudiantes afirmaron que el taller es dinámico y que están a gusto con la tallerista, por lo que no sienten “pereza” de venir el sábado por la mañana al taller. Por su parte, en Uniminuto los estudiantes dijeron sentirse a gusto con el taller, y la inasistencia se relacionó con compromisos o actividades escolares, como reuniones, presentaciones o cambios de horario.

En Interlingua e Imago, las sesiones contaron con menos de 11 estudiantes. En la primera, la inasistencia se relacionó con actividades del colegio, como la alfabetización y el examen del ejército, y aunque se trató de ampliar la convocatoria según la tallerista, los nuevos nunca llegaron. Según lo observado se podría decir que el horario resulta adecuado para la asistencia, pero algunos no pueden ir regularmente por motivos personales y familiares. En Imago, la inasistencia se relacionó con el descontento de las chicas con los bailes trabajados en el taller y también con el cambio de horario. Según el tallerista, esto se debió a que sólo asistían mujeres y no encontraban pareja para los bailes, a la poca divulgación y apoyo de esa IED en específico, y al cruce con actividades escolares a las que siempre los chicos les dan prioridad.

Los docentes facilitadores coinciden en que los niños y niñas que permanecen en los talleres son aquellos a quienes verdaderamente les ha gustado el curso o que están muy interesados en el área. Si los chicos asisten por presión, o por acompañar a los amigos, es más probable que deserten: “los muchachos aquí viven muy rápido y se cansan muy rápido de las cosas, entonces la persona que de una y otra forma de verdad quiere la música, la danza y el teatro y encuentra en eso una opción, se queda. Pero la persona que lo hace por probar o porque el compañero lo invita o porque está aburrido en la casa, éstas son personas que obviamente se van a ir muy rápido de éstos grupos”. (Entrevista Facilitador Uniniuto).

Pero también creen que hay otras causas ya mencionadas por las entidades, como la autorización de los padres por desconocimiento de las actividades que se realizan, o porque condicionan su asistencia y permanencia al rendimiento escolar; también por la abundancia o urgencia de tareas escolares; y también, por “pereza, porque se van para la casa a almorzar y se quedan allá”. También inciden los puentes festivos, sobre todo en los talleres de los sábados.

Frente al fenómeno que se presenta, en el que se inscribe una mayor cantidad de gente de la que finalmente asiste, una facilitadora opina que “uno sabe que hay que inscribir lo más que se pueda para que queden al final los que realmente tienen interés. Ellos tienen interés pero se dan cuenta que no cuentan con las capacidades, en el caso de la música se ve esto”. (Facilitadora Asoldyt) Esta es

una hipótesis importante que se relaciona con los aspectos técnicos que trabajamos en el apartado sobre la Incidencia. Ante esta situación, algunas entidades optaron por permitir a los inscritos cambiarse de taller, por ejemplo, de música a danzas.

Son muchas las ideas que quedan en relación con la cobertura, asistencia y permanencia de los y las estudiantes al programa. Frente a las múltiples causas de la inasistencia, sobresale la presencia o ausencia de “compromiso”, tema particularmente destacado en el eje de inglés, lo que quizá se deba a la lógica de compromiso escolar que tiene el eje. No obstante, la noción de “compromiso” que es de orden más moral, puede ser apenas una interpretación de otras causas como desmotivación, desagrado, o desinterés natural por el idioma, lo que implicaría un reto mayor para las entidades.

Otro elemento que sobresale en todos los actores, es el constante choque entre las actividades escolares y las extraescolares, especialmente en los chicos de undécimo grado. Al respecto habría que preguntarse porqué un servicio educativo ofrecido por la misma entidad –SED– genera tales choques, y preguntarse por el papel que la IED puede jugar para facilitar la asistencia de los niños a estas actividades sin perjuicio de lo escolar. En este sentido, de nuevo el apoyo de las IED a los y las estudiantes es de vital importancia.

Otra variable encontrada se relaciona con aspectos familiares que también fueron mencionados anteriormente, pues en algunos casos los niños, niñas y jóvenes deben realizar actividades de cuidado de los hermanos o parientes. Sin embargo, se encontró que el tallerista puede influir positivamente en la motivación de los niños para que estos puedan negociar con su familia la asistencia. También se encontró que es común que los padres condicionen la asistencia a los talleres de acuerdo al rendimiento escolar, por lo que es importante concienciar a los padres sobre la importancia de la permanencia en los talleres, sin utilizarlo necesariamente como premio o castigo.

También se concluye que el trabajo de los talleristas con los estudiantes es de gran valor y compromiso, pues tratan de comprender las situaciones que viven cotidianamente los chicos y chicas, y tratan de negociar con ellos las mejores opciones sin perder de vista las obligaciones contractuales y el logro de los objetivos. Sin embargo, esto depende en gran medida de los programas temáticos, pues algunos son más rígidos que otros.

Vale la pena resaltar que todas las entidades han hecho grandes esfuerzos para identificar las causas de la deserción y se han interesado por la búsqueda de soluciones para retener a los estudiantes. Frente a las estrategias para solucionar este punto, lo más notorio es que mientras algunas entidades se dedican a buscar mecanismos para evitar la deserción, otras se concentran en reemplazar rápidamente las “vacantes” que quedan, con lo que se pierde la oportunidad para muchos niños y niñas.

Una conclusión importante que se puede hacer en este punto se deriva del análisis de las razones por las cuales los chicos *sí asisten a los cursos*. Es totalmente claro para todos los actores que la motivación se relaciona fundamentalmente con el sentirse a gusto en el taller, lo que afirma lo que se ha planteado en torno al ocio. Se relaciona también con las habilidades de los niños y niñas, pues al parecer tienden a permanecer más, aquellos que son “buenos” en el área. (“me gusta aquello en lo que soy bueno”). Ese “filtro natural” que sugieren los talleristas puede estar vinculado al hecho de que se sienten más motivados aquellos chicos que, al participar en el taller, encuentran que pueden realizar fácilmente las actividades propuestas; y que aquellos a quienes se les dificulta, opten por no volver. Sin embargo, se debe ser muy cuidadoso en este punto para no caer en la lógica de promover

únicamente las habilidades explícitas, y no desarrollar las que no lo son o explorar las ocultas. El tallerista debe poder nivelar de acuerdo al nivel más básico, para garantizar que todos los participantes tengan la oportunidad de tener la experiencia completa y luego sí puedan decidir.

Esa “selección natural” puede así entenderse como el legítimo derecho que tienen los chicos y chicas, en tanto sujetos y ciudadanos, a elegir; y es deber del proyecto otorgar las suficientes herramientas de juicio para esta elección. Esto sería crear una verdadera cultura del ocio: de libre elección, de disfrute y creación.

A futuro, es importante tener en cuenta que el programa está hasta ahora comenzando a posicionarse en la cultura juvenil, y mientras continúe y mejore su servicio, atraerá mucha más población. Un niño o niña satisfechos con el programa, son la mejor muestra de la eficacia del programa, y lo promocionará ante sus amigos, lo que a la larga redundará en la consolidación del programa entre los niños, niñas y jóvenes del Distrito.

Por último, es muy importante tener en cuenta la demanda cada vez mayor de niños y niñas más pequeños que desean ingresar al programa. Esta demanda ya ha obtenido resultados, pues el eje de deportes los ha recibido, con resultados muy positivos. Adicionalmente, la mayoría de los talleristas coinciden en afirmar que es mejor empezar más temprano, para ir creando compromiso y gusto por los ejes. Finalmente, cabe replantearse la formulación de unos mínimos requisitos para aquellos cursos que requieren condiciones especiales, como inglés, para no tener situaciones de discriminación.

▪ Infraestructura y materiales

En el informe final de Interlingua, se manifiesta que los y las estudiantes se sienten satisfechos con el material de estudio entregado por la entidad para el desarrollo de las clases, pues “consideran que es un material de primera calidad, totalmente actualizado al presente del país y del mundo y con el cual el desarrollo de las clases y el alcance de los objetivos están totalmente asegurados” (Informe Final Interlingua). Los y las estudiantes de la entidad afirman que han trabajado con guías, fotocopias, ayudas auditivas, entre otros recursos, lo que hace más divertida la clase.

Por su parte, los estudiantes de T&T afirman que les han entregado libros, pero en algunas clases han faltado. Uno de los talleristas de T&T considera que el libro es muy apropiado pues está adaptado al contexto colombiano y fue elaborado por la misma entidad. Pese a ello considera que sería importante que los colegios facilitaran otro tipo de medios como grabadoras, o proyectores para utilizar otras herramientas.

Otro eje donde el material ha sido muy importante es en deportes, pues el IDRD y la SED entregan a los usuarios uniformes deportivos. Sin embargo este punto es problemático, pues en algunos casos la población atendida era más grande que la talla de los uniformes, pero también porque algunos talleristas consideran que el uniforme debe ser un premio, puesto que según ellos muchos van animados por el uniforme y no por el deporte, y por eso no vuelven: “Me llegaron uniformes talla 10 para pelados de 9, 10 años, y los de 14 no tenían uniforme, y muchos venían por el uniforme. Entonces como no les daban uniforme se iban, esa falla también hubo en los recursos, diseñaron un programa para pelados de 14 a 17 y mandaron uniformes talla 10, y llegaban también muy poquitos uniformes, 20 por ahí, y pues para 120 personas, entonces para completar el cupo y para no dejar a

esos niños perder”. (Tallerista fútbol, IDRD). En este eje también hacen falta balones y otra dotación deportiva, pues según la tallerista, tienen 17 balones para 120 alumnos.

Por último los estudiantes de artes consideran que hacen falta instrumentos, y según se observó, en las clases de danza o teatro, los materiales dependen de los recursos con que cuente el colegio.

▪ Organización general de los tiempos y espacios

En relación con los tiempos y espacios, los informes finales y de avance se refieren a los ajustes que se han hecho en los cronogramas de trabajo. Interlingua autorizó a sus profesores a buscar en consenso, horarios alternativos que no les causaran traumatismos a los y las estudiantes, como se mencionó en el anterior apartado. Por su parte, T&T menciona entre las dificultades, el horario y los espacios físicos donde se realizaban los talleres.

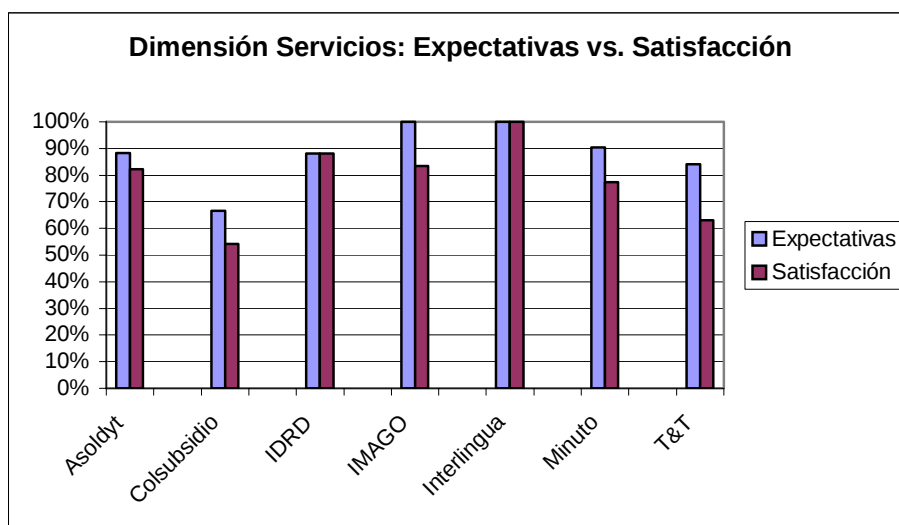
Los y las estudiantes hicieron varias afirmaciones frente al programa. De un lado, a algunos les gustaría que la duración de los talleres fuera mayor, más de seis meses, o con mayor frecuencia semanal, especialmente para los estudiantes de artes. Para algunos estudiantes de inglés el tiempo es corto, pero sumado a otras cargas académicas, lo consideran adecuado e incluso un poco pesado: “a veces nos dejan muchos trabajos y salimos cansados de acá de realizar estos”. (Niña taller de inglés, T&T).

Similar opinión tiene los estudiantes de deportes, pues tienen el tiempo necesario para hacer sus tareas escolares: “están bien los horarios, de 3 a 5 me parece bien pues a uno le queda tiempo de estudiar un poquito por la mañana y llegar por la tarde a seguir estudiando” (Niño, taller de fútbol).

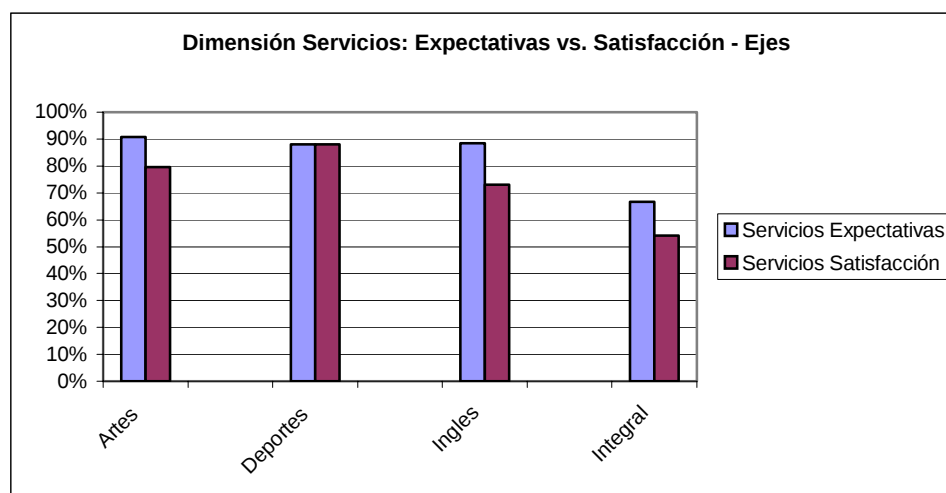
Una última dificultad de los horarios tiene que ver con la posibilidad de almorzar antes de ir a los talleres. Al parecer los talleres que se desarrollan en la tarde tienen más complicaciones de este tipo: “pues casi no alcanzamos a ir a la casa o a almorzar, entonces a veces es muy complicado venir por eso, a veces o uno no viene o llega tarde” (Niña, Taller T&T).

Frente a los espacios donde se desarrollan los talleres, varios estudiantes mencionaron las dificultades que existen, pues cada día depende de la disponibilidad de salones: “Porque casi siempre llegamos y no hay a dónde llegar, toca esperar si la biblioteca se desocupa o así” (Niño, taller teatro, Uniminuto). También ha sucedido que donde hay varios talleres en el mismo horario, deben compartir los espacios. Para los niños, niñas y jóvenes de deportes, la única dificultad sobre el espacio se relaciona con el estado de las canchas, pues se deterioran cuando llueve, pero en general se sienten a gusto con los espacios de realización.

Según los resultados de la encuesta, es notorio que en todas las entidades la mayoría de los y las estudiantes tuvieron altas expectativas frente a los aspectos de servicio, pero a excepción de IDRD e Interlingua, en todas ellas la cantidad de estudiantes satisfechos tiende a bajar. En Colsubsidio, tanto la expectativa como la satisfacción, fueron las menores (66,6% y 54,1% respectivamente). En Interlingua todos los y las estudiantes tuvieron la máxima expectativa y satisfacción posible (100%), mientras que en IDRD el mismo porcentaje de estudiantes (88%) tuvieron altas expectativas e igual nivel de satisfacción. En Asoldyt, Minuto y T&T, la satisfacción bajó con relación a la expectativa inicial (82.3%, 77,4% y 63,1%), como se observa en el siguiente cuadro:



En el conjunto de los ejes, los y las estudiantes de artes e inglés tuvieron las mayores expectativas, (90,7% y 88,4%) y en ambos casos, son menos los estudiantes satisfechos (79,6 y 73,08%). En deportes, el 88% de estudiantes tuvieron la misma expectativa y satisfacción, y en integral, tuvieron los menores niveles tanto de expectativas como de satisfacción. En los cuatro ejes la cantidad de estudiantes muy satisfechos tiende a bajar, al contrario de los demás aspectos explorados.



En cuanto a los docentes facilitadores, algunos afirmaron que hay grandes dificultades en los espacios, especialmente por los colegios que se encuentran en remodelación. Esto dificultó el encuentro de escenarios adecuados, o han tenido que cambiar frecuentemente de lugar: “Al comienzo tuve dificultad porque nos habían traído materiales y equipos, entonces no había como un espacio. Entonces al profesor se le busca siempre un espacio, siempre se piensa que va a venir el profesor de la tarde, pero creo que lo han trastreado como cuatro veces este año: él empezó aquí, después lo trastearon para un salón abajo, después para arriba, después otra vez para acá y así, ya cómo que este salón queda que es para inglés y eso es como abonarle a uno de pronto muy

indirectamente porque ya uno dice la gente ya habla del laboratorio de ingles, a mi no me lo han entregado oficialmente ni me han dicho... todo el mundo me felicita y que llegaron, pero nadie me ha entregado nada, entonces Carlos me da permiso de entrar a conocer este, mi supuesto laboratorio”. (Facilitadora T&T).

Por su parte, los talleristas sienten que la duración del taller es adecuada, y que los y las estudiantes quisieran que el taller se extendiera. Otros talleristas, como ya se ha explicado en otros apartados, negocian con los y las estudiantes el mejor horario para ellos, como el caso de T&T donde el horario inicial era de dos a cinco, y se cambió de una a cuatro para que alcanzaran a almorzar y tuvieran tiempo de hacer tareas.

Con relación a los espacios, también algunos talleristas sufrieron los problema del reforzamiento estructural de los colegios, teniendo que interrumpir el proceso en unos casos: “Aunque yo tuviera toda la voluntad era imposible trabajar allá porque los alumnos llegaban pero yo no podía estar en pleno descanso de la jornada contraria con el regaeton a todo volumen en mitad del parque haciendo teatro. Además que llegaban los amiguitos... Era muy difícil (...) yo iba y le decía a la coordinadora ‘necesito el salón para el taller’ y me decía, ‘Si, claro hablese con no sé quién’, iba y hablaba con no sé quién [y me decía], ‘no, hablese con no sé quién’. Y terminaba hablando con el señor de la biblioteca que era el que tenía todas las llaves y él me decía listo pero entonces tráigame una carta de la universidad porque es que yo si presto esto, pero si lo dañan ustedes tienen que pagar. Listo, y yo decía señor pero es que es para una obra de teatro, tranquilo, yo me responsabilizo. Y no, hasta que de pronto en primaria, o sea ni siquiera en las instalaciones del colegio, en primaria me prestaron un salón para estar con 20 alumnos grandes, o sea, era una cosa... Entonces no, eso afectó y se tuvo que trasladar ese medio taller quedó así allá y ahora estoy completando el taller y las horas que tenía que hacer aquí en la jornada de la tarde”. (Tallerista Uniminuto).

El tallerista de fútbol de IDRD afirmó también la necesidad de dar continuidad en el tiempo al programa para poder hacer un proceso completo: “[Habría que] planear esto a un tiempo largo porque un trabajo de estos a siete meses, sigo pensando que es una calentura, se les da el uniforme y listo, pasó. Si queremos ver un progreso de ellos que los niños se vuelvan mas responsables que comiencen a formarse en la disciplina y el carácter, eso tiene que durar años”. (tallerista fútbol IDRD).

Ahora bien, las observaciones realizadas denotaron una serie de inconvenientes respecto al espacio. Queremos mostrar las condiciones que observamos en cada caso, para insistir en la importancia de este punto.

El taller de Asoldyt se realizó en un salón ocupado en parte por pupitres, lo que genera dificultades de movilidad. El taller de Uniminuto se realizó en un espacio adecuado, pero este espacio varía de acuerdo a la actividad del día, a veces se realiza en el teatro que tiene poca iluminación, y otras, en un salón. En cuanto a Colsubsidio, se utilizaron dos salones diferentes que resultaron apropiados, ya que en ambos había iluminación y elementos necesarias para la actividad, como mesas para escribir. No obstante debido a la ubicación de ambos salones, interfiere bastante en el desarrollo de la clase el ruido exterior, así como la interacción entre chicos de diferentes talleres. En Interlingua se observó que los talleres se realizaron en dos salones que resultaron apropiados para las actividades propuestas; sin embargo la ausencia de tablero incidió en el desarrollo de la sesión, pues la tallerista no podía escribir en él para dar explicaciones.

En el caso de T&T se observó que el salón no era del todo apropiado para la actividad ya que el tablero era pequeño y al tallerista se le dificultaba escribir los ejercicios, pero sobre todo porque las chicas y chicos no podían leer lo que estaba escrito en el tablero para anotarlo en sus cuadernos. A esto se le sumó una inadecuada iluminación.

En el caso de Imago el espacio era amplio y sin objetos que impidieran el movimiento. Sin embargo, la ubicación del salón en frente de pasillos y cafetería, las ventanas que lo rodean y su carácter de aula múltiple permitían la constante entrada y salida de otros estudiantes no participantes en el taller, asomándose por las ventanas y abriendo la puerta a cada momento incomodando el taller de danza. El tallerista manifestó que las niñas optaron por llevar bolsas plásticas negras para cubrir las ventanas cada sesión. Además, en las sesiones a las que asistimos, observamos que antes de comenzar el taller, había estudiantes en el aula jugando o en clase de educación física, de manera que el tallerista en ambos casos tuvo que negociar para poder realizar la sesión.

En cuanto a los talleres de deportes, en baloncesto se observó que las canchas del parque son de cemento, con buenos acabados; se considera un sitio seguro por la presencia de vigilantes privados y policías. La tallerista recalcó que el lugar es adecuado y que el problema más común para el desarrollo de los talleres es la lluvia, pero que aún así practican en las instalaciones del coliseo para mayor comodidad de los niños y las niñas, contando así con dos escenarios. En fútbol, la cancha está bien acondicionada, pero cuando llueve no se presta para el taller, lo que dificulta la realización de las actividades propuestas. En cuanto a los espacios donde se realizaron las muestras de deportes, se encontró que las instalaciones de IDRD eran bastante adecuadas en relación con las actividades deportivas, pues son escenarios especialmente diseñados para ello.

En síntesis, los horarios de las clases tienen más inconvenientes para los estudiantes de la jornada de la mañana, pues algunos no alcanzan a almorzar, pero este inconveniente ha sido resuelto con cada tallerista, pues comprende y negocia con los alumnos horarios de mayor conveniencia, sin faltar a sus compromisos. La duración del taller es considerada adecuada por la mayoría de los niños, aunque para el caso de inglés, algunos se sienten sobrecargados; mientras que en artes, los chicos sienten que es poco tiempo. De otro lado, todos los actores coinciden en afirmar que sería muy importante alargar todo el proceso (más de seis o siete meses) y darle así continuidad a la formación.

Con relación a los espacios de realización, se encontró que persisten los problemas de ubicación, designación y de condiciones adecuadas y comodidad. No hay una política institucional clara frente a la reserva de espacios específicos, bien porque hay dificultades en los colegios con remodelaciones, bien porque no hay espacios libres, o por problemas de comunicación. Estas dificultades deben ser resueltas para que los talleristas no gasten su tiempo de clase buscando un lugar adecuado, y para que los usuarios sientan que están recibiendo el taller en las condiciones debidas, como es su derecho.

▪ **Organización y disponibilidad de la información general del proyecto**

Uno de los asuntos más problemáticos identificados por el equipo del Programa RED, fue el tema de la organización y disponibilidad de la información relativa a todos los aspectos de la organización del programa, y también la comunicación de la misma.

Dado que el proyecto se maneja de manera centralizada, la información sobre tiempos y espacios en que se realizan las actividades particulares y generales del programa, debería encontrarse organizada,

clasificada, actualizada y disponible para todos los actores del proyecto. Sin embargo, se observó que no existe una ruta adecuada, establecida y conocida por todos, para organizar el ingreso y egreso de información, que permita realizar procesos de planeación adecuados.

Para dar un ejemplo, una de las mayores dificultades observadas durante la segunda fase de trabajo de campo estaba relacionada con el establecimiento de la fecha y lugar de realización del evento final del programa. En los talleres visitados se encontró desconcierto pues esta información fue modificada a último minuto más no informada a tiempo, causando traumatismos en la planeación de las entidades y desánimo entre los participantes.

La información circula de manera vertical, de la SED hasta el tallerista, quien muchas veces debe informar a los colegios cambios de última hora que generan profundo malestar en los directivos de las instituciones, por obvias razones. Este sistema vertical no ha establecido un medio específico para la difusión de la información, de manera que cada entidad e incluso cada actor, dependiendo de la estructura de las entidades, debe buscar por sus propios medios la manera de informarse.

Esta dificultad podría ser fácilmente resuelta en beneficio del programa, si se estableciera en el equipo de la SED un claro mecanismo de recopilación y difusión de la información, y se diseñaran estrategias basadas en medios de fácil acceso, tales como correos electrónicos, o una página web destinada al proyecto, así como formatos estandarizados a las entidades para recopilar la información.

De la misma manera, las entidades deben establecer una manera unificada de entregar información a la SED, para que ésta la acopie en una única base de datos que haga fácilmente identificable la información necesaria correspondiente a cualquier entidad y taller. Si bien las entidades acusan problemas como cambios de cronogramas, falta de apoyo de las IED o demoras contractuales, estas dificultades no deberían ser obstáculo para la organización interna de la información necesaria.

En síntesis se hace necesario trabajar en el diseño de un sistema de recolección de información único, y la creación de una ruta de comunicación sencilla y eficiente para todos los actores del proyecto. En este mismo sentido, la divulgación del programa, tema tratado anteriormente, debería ser unificada en una única campaña institucional liderada por la SED, que garantizara el acceso de los niños, niñas y jóvenes a la información relativa al proyecto. Esto, desde luego, implicaría repensar, desde el punto de vista del manejo de la información, el proceso de inscripción.

6. Conclusiones y recomendaciones

- Los logros del proyecto Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar deben leerse dentro de la diversidad que caracteriza el proyecto: algunos ejes, dada la naturaleza del saber que enseñan, se encuentran más directamente ligados con algunos aspectos, y por tanto, sus logros pueden ser mayores en unas dimensiones que en otras.
- El **nivel de incidencia** y el conjunto de aspectos relacionados con las dimensiones del sujeto, son hasta el momento, los logros más visibles del proyecto, pues son los aspectos tanto de mayor expectativa como de mayor satisfacción.
- En cuanto a los logros cognitivos, todos los actores consideran que el proyecto les ha permitido aprender cosas nuevas y reforzar o complementar los saberes escolares. El eje de inglés se configura como el más académico de todos y por tanto da mayor importancia a estos aspectos, pero hay otros ejes más relacionados en los que se observa el aprendizaje de conocimientos y de habilidades técnicas.
- Con relación a los logros de carácter socioafectivo, a partir del proyecto los y las estudiantes han creado nuevas amistades, han mejorado sus relaciones interpersonales y han disminuido su timidez a partir de su participación en el programa. La calidad de las relaciones que se establecen, es un aspecto de suma importancia para los niños, niñas y jóvenes y por tanto debe ser tenido en cuenta como un indicador importante del proceso. Es importante anotar que la posibilidad de establecer nuevos vínculos es mayor en los talleres en los que participan niñas y niños de diversos colegios y cursos. Se concluye también que los aspectos socioafectivos están estrechamente ligados con el disfrute de la actividad, pues lo que hace agradable un curso para los jóvenes, es especialmente poder entenderse e interactuar fácilmente con los pares.
- Los aspectos técnicos representan para los usuarios una de las mayores expectativas a la hora de decidir inscribirse en el programa. Tanto estudiantes como talleristas consideran que el programa les ha permitido desarrollar mayores habilidades y aumentar el gusto por el saber concreto. De acuerdo a los ejes, las destrezas y habilidades se hacen más específicas, de manera que cada taller forma a los jóvenes en las bases necesarias para que a futuro puedan desarrollar mayores habilidades, pero en la percepción de los actores no es muy relevante la necesidad de encontrar los llamados “talentos excepcionales”.
- Podemos concluir que en relación con la dimensión laboral-vocacional, si bien los y las estudiantes no ven el proyecto como una oportunidad de *capacitación* —en el sentido útil o productivo—, consideran que su participación en los talleres les ha servido para orientarse laboral o vocacionalmente, especialmente en inglés, y en menor medida en los ejes de artes y deporte. En deportes existe cierto interés por la formación a nivel competitivo, dada la naturaleza del deporte, pero coexiste con el interés en los aspectos de ocio y la lúdica.
- La exploración de los aspectos de cultura del ocio, sugeridos en la propuesta teórica, arrojó resultados muy interesantes e importantes: el disfrute y la re-creación fueron motivos de mucha importancia a la hora de decidir inscribirse en el programa, pero también son alicientes para continuar en él; la posibilidad de ocupar el tiempo y los diversos sentidos que los actores le asignan a ello, también son motivo para participar, pues tienen que ver con cambios de rutina, con la realización de nuevas actividades o con prevención. Según el análisis, la participación en el programa sí permite a los y las estudiantes divertirse y disfrutar de la compañía de los otros y aunque menos, también el desarrollo de la creatividad y la disminución de actividades

obligatorias, como el trabajo doméstico. Por último, se sostiene la tendencia de la relación directa entre el eje de artes, integral y deportes con los aspectos de ocio, y una menor incidencia de estos en el eje de inglés, aunque en los cuatro casos los niveles de satisfacción tienden a ser altos o muy altos.

- Aunque los indicadores ético-políticos son apenas emergentes, se puede decir que son de gran potencial. El programa ha permitido a los participantes crear lazos de solidaridad, fomentar la disposición para trabajar en equipo y reforzar valores importantes para los niños, niñas y jóvenes. Resulta muy interesante para el programa entero dar cuenta de que efectivamente se están configurando espacios para el reconocimiento de la diferencia y para, desde esa condición, crear interacciones basadas en el respeto, potencial que ya empiezan a notar algunos jóvenes y talleristas. No obstante, los espacios para esos encuentros se limitan a la escuela o el parque barrial, con lo que se pierde oportunidad para fortalecer dichas relaciones en la ciudad. Algunos estudiantes han afirmado que el proyecto les ha ayudado a ser “mejores personas”, reconociendo así una importante incidencia del mismo en su vida cotidiana.
- El **nivel del impacto** es por ahora poco visible, pero se detectaron enormes potencialidades del proyecto para afectar la vida en las diferentes comunidades.
- En cuanto a la construcción de tejido social, se reconoce la importancia que un proyecto de esta naturaleza puede tener en la renovación de las relaciones entre las Instituciones Educativas y las comunidades barriales, y en la integración entre las mismas Instituciones, potencial que podría ser explorado a través de la realización de múltiples encuentros, eventos, festivales, muestras, etc. También demuestra que las redes sociales se activan a través de este tipo de iniciativas y que los niños y jóvenes se interesan porque otras personas se benefician del proyecto. Uno de los resultados más interesantes tiene que ver con las enormes potencialidades del eje de deportes en cuanto a la construcción de tejido social, lo que se debe en parte a la naturaleza misma del deporte, la necesidad del espacio pero también y sobre todo a la manera como se configuran los cursos, es decir, como *escuelas deportivas* que son avaladas por la comunidad, fortaleciéndose también el sentido de lo público. Aunque los jóvenes se sienten satisfechos con su participación en festivales, consideran que deberían ser más frecuentes. Por último, no se registró ningún grupo infantil o juvenil que haya sido conformado a partir del programa, en parte por el poco tiempo que lleva el proceso, pero también porque no se considera como objetivo.
- Las transformaciones en la escuela, no son por el momento muy evidentes, pero se puede decir que promover estos talleres es también una forma de reconocer las necesidades que los niños, niñas y jóvenes de hoy demandan, sacándolos del encerramiento escolar, mostrando que el colegio puede ser también un lugar para el ocio. No se puede afirmar aún si hay un impacto directo en la retención escolar o en las dinámicas institucionales, pues aunque algunos actores comienzan a ver el programa como una oportunidad para fortalecer enfoques en el PEI, específicamente en las áreas de artes y deportes, el proyecto es aún marginal en las instituciones educativas, con una cobertura limitada y que requeriría procesos paralelos para generar un mayor impacto en este sentido. Se observa que existen diferencias e incluso contradicciones entre los enfoques metodológicos de los talleres y los colegios, punto que es importante analizar y discutir, trabajando con docentes y talleristas para recordar el beneficio que el programa trae en los y las estudiantes.
- Con relación a la vinculación y apoyo de las familias, se concluye que el apoyo que le brindan los padres y madres a sus hijos, tiene una importancia absolutamente vital en la Programa. También vemos que dicho apoyo es el paso inicial para lograr una vinculación y de allí, una

mayor apropiación del proyecto. Los talleristas son concientes de las preocupaciones de los padres pero los comprenden y atienden sus requerimientos. No obstante, es importante que desde las Instituciones Educativas se trabaje conjuntamente con padres, talleristas, docentes y estudiantes, para que los familiares tengan más información sobre el proyecto y sobre el derecho que tienen los niños, niñas y jóvenes a participar de ellos. Con relación al aspecto de transformación en las relaciones familiares, la evaluación no evidenció hasta el momento ningún impacto, pues éste se ve más en términos de los cambios en los sujetos, que de las familias en general.

- Construcción de ciudadanía. Sintetizando lo observado, se puede decir que el acceso a los derechos y la noción de equidad comienzan a aparecer en las opiniones de los jóvenes, lo que indica que se ha comenzado a forjar una conciencia acerca de los derechos, y en este sentido, se está construyendo ciudadanía. Resulta interesante observar que algunos jóvenes identifican a las instituciones como responsables de ofrecer estos cursos, pero también sobre su papel en el ejercicio activo de los derechos. Potenciar esta idea entre los niños y jóvenes es contribuir desde el programa a la formación de ciudadanos críticos y activos, que se apropien del proceso y lo puedan demandar.

No obstante, también pareciera existir la idea de que los *derechos* se relacionan con un déficit social y económico. Si bien la población vulnerable o de escasos recursos debe recibir mayor atención –pues es el papel ético de la política pública y de toda la sociedad–, puede ocultar la esencia de la noción de *equidad en el acceso y ejercicio de los derechos*, es decir, que los programas puedan llegar a *todos* los niños, niñas o jóvenes. Así, la idea de que se realizan estos talleres porque los chicos no pueden pagar un curso particular, es una razón importante para ofrecer el programa a las personas con menos recursos, pero no puede ser el único motivo para ofrecer éste servicio educativo.

Por último, la evaluación no registró procesos en que los jóvenes se hayan involucrado en la toma de decisiones generales acerca del programa, pero en la cotidianidad, muchos talleristas hacen partícipes a los jóvenes en las decisiones propias de cada taller.

- El **nivel de proceso** es el más importante para los actores, pues allí se concretan los procesos organizativos que permiten la realización del programa. Los actores hacen muchas alusiones a este pues es el que hasta el momento, más dificultades ha planteado.
- En síntesis, en términos de la dimensión pedagógica se encontró que las metodologías y programas de todos los ejes son establecidos previamente, pero que están mucho más estructurados en los ejes de inglés y deportes, especialmente en el primer caso, donde los talleristas trabajan conforme a programas completamente preestablecidos. Sin embargo, los talleristas buscan adaptarlos a las circunstancias particulares que encuentran en el terreno. De otro lado, se observó que algunos programas tienen en cuenta de manera explícita los intereses, avances y dificultades de los y las estudiantes en el desarrollo del taller, de manera que la pertinencia de las metodologías depende en gran medida de la interacción del tallerista con los y las estudiantes. Todas las entidades y todos los talleristas resaltaron el juego y la diversión como elementos claves para lograr un buen desarrollo en sus clases, y los y las estudiantes lo reconocen así. Finalmente queremos resaltar la importancia de la relación estudiantes-tallerista, pues la evaluación evidenció una vez más la importancia que para los niños, niñas y jóvenes tiene el buen trato y las relaciones respetuosas y afectivas con los docentes. Este asunto no debe perderse de vista pues es un factor que a corto y mediano plazo incentiva la permanencia en el programa, pues allí encuentran un clima propicio para aprender y disfrutar.

- En conclusión, los aspectos de servicio, son interdependientes y relacionados unos con otros. De un lado, el tema de la *convocatoria e inscripción* es problemático porque no se ha utilizado la misma estrategia o medio en todas las entidades, aún entre colegios y talleres de la misma entidad. El papel del CADEL termina cuando le informa a los colegios los cupos del taller y negocia con ellos los espacios de realización, pero posteriormente no se implica activamente en el tema de la divulgación o convocatoria, sólo en la recopilación de datos. De esta manera, la convocatoria e inscripción son procesos que terminan siendo asumidos por las entidades cuando no por los talleristas. Es persistente la incomunicación y recelo institucionales, lo que dificulta el proceso de convocatoria e inscripción en los colegios. Ello se asocia al apoyo que las Instituciones educativas brindan al proyecto y con la conciencia que tengan los docentes sobre el derecho a otros servicios educativos por parte de los y las estudiantes.

Este es uno de los asuntos que requieren revisión, puesto que quienes en últimas se ven avocados a solucionar los problemas de inscripción y cupo son, en la mayoría de los casos, los talleristas. Por eso vale la pena preguntarse si esta labor les compete a ellos en primera instancia, a las IED, a las entidades oferentes, las contratantes, o si debe buscarse una solución concertada entre todos, pues esta situación no permite que se cumplan los criterios de equidad en el acceso al servicio.

- Sobre los temas apoyo de las IED y comunicación interinstitucional, se concluye que son aspectos transversales a todo el proyecto y constituyen la piedra angular de la mayoría de los procesos relacionados con la prestación del servicio, al menos tal y como está planteado hasta el momento. Sin apoyo de las IED, el proyecto no marcha bien, pues se requiere que la Institución facilite espacios y escenarios, pero también que comprenda que el proyecto es una oportunidad y un derecho de los niños, niñas y jóvenes. Apoyar o no apoyar al proyecto significa dificultar o permitir que los niños, niñas y jóvenes sepan de él, que accedan a información de calidad que les permita decidir sobre los talleres y que puedan inscribirse. Implica que el colegio tenga una persona en representación de la institución con quien la entidad pueda entrar en diálogo constructivo y desarrollar adecuadamente los procesos.

A partir de los resultados de la evaluación no se puede generalizar el apoyo o la falta de ayuda de las IED, pues se han dado las dos situaciones extremas y también las intermedias. Pero se puede decir que existe la necesidad de formalizar mínimamente el proceso —como lo sugirieron los representantes de las entidades—, de manera que el proyecto no se reciba en la institución como una iniciativa que viene de una entidad externa sino de la misma Secretaría de Educación.

A modo de recomendación, podría pensarse un modelo igualmente estructurado pero descentralizado de la SED, donde las entidades puedan funcionar de manera autónoma, pero siempre contando con el aval de la Secretaría, de manera que los canales de comunicación y sus consecuentes problemas organizativos sean resueltos.

- Uno de los aspectos cruciales del proyecto es la inasistencia, por lo que se exploró con los actores las percepciones y posibles causas. Para algunas entidades, esta se debe fundamentalmente a la ausencia de “compromiso”, motivo especialmente resaltado en el caso del eje de inglés, lo que quizá se deba a la lógica de compromiso escolar que tiene el eje. No obstante, la noción de “compromiso” que es de orden más moral, puede ser apenas una interpretación de otras causas como desmotivación, desagrado, o desinterés natural por el idioma, lo que implicaría un reto mayor para las entidades. Otro elemento que sobresale en todos los actores, es el constante choque entre las actividades escolares y las extraescolares, especialmente en los chicos de undécimo grado. Al respecto habría que preguntarse por qué un

servicio educativo ofrecido por la misma entidad –SED– genera tales choques, y preguntarse por el papel que la IED puede jugar para facilitar la asistencia de los jóvenes a estas actividades sin perjuicio de lo escolar.

Otra variable encontrada se relaciona con aspectos familiares pues en algunos casos los niños, niñas y jóvenes deben realizar actividades de cuidado de los hermanos o parientes. Sin embargo, se encontró que el tallerista puede influir positivamente en la motivación de los niños para que estos puedan negociar con su familia la asistencia al taller. También se encontró que es común que los padres condicionen la asistencia a los talleres de acuerdo al rendimiento escolar, por lo que es importante que los padres tomen conciencia sobre la importancia de la permanencia en los talleres, sin utilizarlo necesariamente como premio o castigo.

Se concluye que el trabajo de los talleristas con los estudiantes es de gran valor y compromiso, pues tratan de comprender las situaciones que viven cotidianamente los chicos y chicas, y tratan de negociar con ellos las mejores opciones sin perder de vista las obligaciones contractuales y el logro de los objetivos. Así mismo, vale la pena resaltar que todas las entidades han hecho grandes esfuerzos para identificar las causas de la deserción y se han interesado por la búsqueda de soluciones para retener a los estudiantes. Frente a las estrategias para solucionar este aspecto, lo más notorio es que mientras algunas entidades se dedican a buscar mecanismos para evitar la deserción, otras se concentran en reemplazar rápidamente las “vacantes”.

Una conclusión importante relacionada con la asistencia se deriva del análisis de las razones por las cuales los chicos *sí asisten a los cursos*: se sienten a gusto en el taller o tienen habilidades y por tanto se les facilita estar allí, lo que hace que se sienten más motivados aquellos chicos que, al participar en el taller, encuentran que pueden realizar fácilmente las actividades propuestas; y que aquellos a quienes se les dificulta, opten por no volver. Sin embargo, se debe ser muy cuidadoso con esta interpretación para no caer en la lógica de promover únicamente las habilidades explícitas, y no desarrollar las que no lo son o explorar las ocultas. El tallerista debe poder nivelar de acuerdo al nivel más básico, para garantizar que todos los participantes tengan la oportunidad de tener la experiencia completa y luego sí puedan decidir. Hay que comprender que algunos chicos y chicas desertan del taller ejerciendo su legítimo derecho a elegir; y es deber del proyecto otorgar las suficientes herramientas de juicio para esta elección. Esto sería crear una verdadera cultura del ocio: de libre elección, de disfrute y creación.

A futuro, es importante tener en cuenta que el programa está hasta ahora comenzando a posicionarse en la cultura juvenil, y mientras continúe y mejore su servicio, atraerá mucha más población. Un niño o niña satisfechos con el programa, son la mejor muestra de la eficacia del programa, y lo promocionará ante sus amigos, lo que a la larga redundará en la consolidación del programa entre los niños, niñas y jóvenes del Distrito.

Por último, es muy importante tener en cuenta la demanda cada vez mayor de niños y niñas más pequeños que desean ingresar al programa. Esta demanda ya ha obtenido resultados, pues el eje de deportes los ha recibido, con resultados muy positivos. Adicionalmente, la mayoría de los talleristas coinciden en afirmar que es mejor empezar más temprano, para ir creando compromiso y gusto por los ejes. Finalmente, cabe replantearse la formulación de unos mínimos requisitos para aquellos cursos que requieren condiciones especiales, como inglés, para no tener situaciones de discriminación.

- Frente al tema de horarios y espacios, se observó que los horarios de las clases tienen más inconvenientes para los estudiantes de la jornada de la mañana, pues algunos no alcanzan a almorzar, pero este inconveniente ha sido resuelto con cada tallerista, pues negocia con los

alumnos el horario de mayor conveniencia, sin faltar a sus compromisos. La duración del taller es considerada adecuada por la mayoría de los niños. De otro lado, todos los actores coinciden en afirmar que sería muy importante alargar todo el proceso (más de seis o siete meses) y darle así continuidad a la formación. Con relación a los espacios de realización, se encontró que persisten los problemas de ubicación, designación y de condiciones adecuadas y comodidad. No hay una política institucional clara frente a la reserva de espacios específicos, bien porque hay dificultades en los colegios con remodelaciones, bien porque no hay espacios libres, o por problemas de comunicación. Estas dificultades deben ser resueltas para que los talleristas no gasten su tiempo de clase buscando un lugar adecuado, y para que los usuarios sientan que están recibiendo el taller en las condiciones debidas, como es su derecho.

- Se hace necesario trabajar en el diseño de un sistema de recolección de información único, y la creación de una ruta de comunicación sencilla y eficiente para todos los actores del proyecto. En este mismo sentido, la divulgación del programa, tema tratado anteriormente, debería ser unificada en una única campaña institucional liderada por la SED, que garantizara el acceso de los niños, niñas y jóvenes a la información relativa al proyecto. Esto, desde luego, implicaría repensar, desde el punto de vista del manejo de la información, el proceso de inscripción.

Además de lo anterior, sugerimos los siguientes puntos de discusión y reflexión en beneficio del proyecto:

- Además de ofrecer el servicio a través de entidades contratantes, es pertinente considerar la posibilidad de dejar una semilla que permita la continuidad del proyecto de manera autónoma, pues de lo contrario, se corre el riesgo que al terminarse los recursos entregados a las entidades oferentes, no se pueda continuar con la iniciativa.
- En este sentido, es importante que la población se movilice en torno al proyecto, para que puedan reclamar su derecho al servicio, se abran otros espacios y se generen dinámicas que permitan la continuidad del mismo.
- Repensar el modelo de organización centralizada y pensar en la posibilidad de modelos de autogestión que hagan más sostenibles los proyectos a nivel local. La búsqueda y consideración de otros espacios de realización para los talleres, para que el proyecto no quede únicamente circunscrito al espacio escolar, toda vez que se pretende fortalecer la relación ciudad-escuela.
- Recordar la existencia de otras ofertas por parte de grupos locales, que facilitarían muchos problemas de apropiación y conocimiento de lo local, y evitarían problemas en los horarios de los talleristas.
- Destinar recursos para que las entidades puedan llevar a cabo el proceso de evaluación y seguimiento, contando con personas especializadas en análisis cualitativo y cuantitativo.

7. Bibliografía y fuentes consultadas

- Aguilar, Lupe. El proceso de globalización, TIC e influencia en Tiempo Libre de estudiantes. En *Kinesis* (Armenia) N° 31. Agosto de 2001. Pp 77-83
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004. Plan de Desarrollo para Bogotá 2004-2008. Bogotá sin indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión. Disponible en <http://www.bogota.gov.co/showbus.php>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. 2004. Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004 - 2008 “Quiéreme bien, quiéreme hoy”.
- Alderoqui, Silvia. 2002. “La ciudad como contenido escolar”, en Miñana, Carlos (Editor). Interdisciplinarietà y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, Marino. *Educación y Tiempo Libre en el marco del PEI*. Ed. Centro Colombiano para el estudio del tiempo libre. Colombia, 2001
- Colom, Antoni, 1996 [1990]. “La pedagogía Urbana, marco conceptual de ciudad educadora”. *Aportes No.45*. Bogotá.
- Dumazedier, Joffre. 1998. *La importancia oculta del crecimiento del tiempo libre en la metamorfosis de la civilización*. Conferencia pronunciada por Joffre Dumazedier en el Instituto de Estudios de Ocio. Disponible en: <http://www.ocio.deusto.es/formacion/ocio21/boletin15/dumazedier.htm>
- Equipo de Mejoramiento Educativo de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2005. *Proyecto Alternativas educativas para el acompañamiento de niños, niñas y jóvenes en tiempo extraescolar*. Presentaciones en power point.
- Fernandez, Jairo, Serna, Efraín y Duarte, Jairo. “Estudio transversal del uso del tiempo extraescolar”. *Kinesis* N°32. Febrero de 2002. Pp 55-61.
- Garza, Norma. El ocio ¿un tiempo perdido?. En *MD* (México) Vol.14 N°1. Mayo de 2002. Pp 21-27
- Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2000. *A toda Costa. Programa de educación para la conciencia urbana. Escuela y ciudad*. Buenos Aires.
- Gómez, Carmen e Ignasi Vila. 1999. “Barcelona, un proyecto educativo para la ciudad”. *Cuadernos de Pedagogía*. No 278. Barcelona.
- Gordon, Sara. S.f. “Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?”

- Moncada Cardona, Ramón *et.al.* 1997. *Ciudad Educadora, un concepto y una propuesta*.
- Munné, Frederic. *Psicosociología del tiempo libre*. Ed. Trillas. México, 1992
- Pergolis, Juan Carlos y otros. IDEP 2000. *Relatos de ciudades posibles. Ciudad Educadora y escuela: La práctica significativa*. Bogotá.
- Rodríguez Jair. 2001. *Ciudad educadora: una perspectiva política desde la complejidad*. Pereira. Disponible en <http://www.campus-oci.org/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>.
- Sáenz, Javier. 2005. “Norma, civilidad y estética: las prácticas pedagógicas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)”. Artículo no publicado presentado a la *Revista de Pedagogía social*, Universidad de Murcia, España.
- Sarmiento, Víctor, 1996. “Piedecuesta: Ciudad Educadora” *Aportes No.45*. Bogotá.
- Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2004. “Programa Escuela Ciudad Escuela”, tomado del *Plan Sectorial de educación 2004 – 2008 Bogotá: una Gran escuela*, páginas 48 a 51. Disponible en http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seceduccion/plan_sectorial.html
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2005. *Formato de Solicitud de Orden de Contratación (SOC) entre la SED y las entidades oferentes*. Manuscrito.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). 2005. *Lineamientos de evaluación para Bogotá*. Serie Lineamientos de Política.
- Sills, David. *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*.
- Soler, Joan. 1998. “La apuesta por la ciudad educadora” *Revista La factoría*, Disponible en <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/soler7.htm>.
- Trilla, Jaume. 1997. “La educación y la ciudad”. *Revista IDEP*. No 2. Bogotá.
- Trilla, Jaume. 1999. “La ciudad educadora. De las retóricas a los proyectos”. Cuadernos de pedagogía. No 278. Barcelona.
- Vásquez, Gonzalo. 1998. “Ocio y tiempo libre”. En Jaume Sarramona, et.al. *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

Documentos Entidades

Asoldyt

- Solicitud de Orden de Contratación (SOC)
- Informe de avance
- Informe Final 2006

Colsubsidio

- Propuesta inicial
- Informe de avance
- Segundo Informe de avance

Corporación Universitaria Minuto de Dios

- Solicitud de Orden de Contratación (SOC)
- Propuesta inicial
- Informe Final 2006

Fundación Dividendo por Colombia

- Documentos de trabajo

Fundación Imago

- Solicitud de Orden de Contratación (SOC)
- Registro de proyecto
- Informe Final 2006

IDRD

- Propuesta inicial
- Convenio con SED

Interlingua

- Solicitud de Orden de Contratación (SOC)
- Propuesta inicial
- Informe Final 2006

SED

- Términos de referencia proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extra-Escolar*
- Documentos de trabajo

T & T

- Solicitud de Orden de Contratación (SOC)
- Plan operativo
- Informe de avance
- Informe final 2006

8. Anexos

Anexo 1 Guías talleres de construcción de la matriz de evaluación

Guía taller evaluación con entidades y talleristas

Objetivos General:

El taller busca otorgar a los participantes referentes conceptuales y metodológicos, que sirvan como base para la discusión y producción de acuerdos en torno a cuatro aspectos constitutivos de la evaluación: ¿Para qué se evalúa? (los sentidos) ¿Qué se evalúa? (Aspectos de la evaluación) ¿Cómo se evalúa? (Estrategias e instrumentos de evaluación) ¿Quién evalúa? (Actores de la evaluación), basados en los principios de evaluación integral y evaluación como comprensión. En este sentido el taller tiene tres momentos: entender, posicionarse y proponer.

Específicos:

1. Mediante la exposición de los elementos claves en la formulación del proyecto (Plan de desarrollo, Plan Sectorial, Programa Escuela - ciudad- escuela, política de infancia y evaluación) se pretende promover la reflexión y toma de conciencia en torno a los lineamientos que envuelven al proyecto.
2. A través de un ejercicio lúdico y de creación se busca llegar a acuerdos sobre los sentidos, aspectos, estrategias y actores de la evaluación.
3. Establecer acuerdos frente a los aspectos a evaluar en cada nivel de afectación para afinar la matriz ya existente.

Metodología y estrategias

Población Objetivo: Este taller está diseñado para dos tipos de población objetivo: los representantes de las entidades y los talleristas, (adultos jóvenes). Aproximadamente 15 personas el primer taller y 30 e segundo.

Lugar: Salón semicircular Edificio de Postgrados de Ciencias Humanas, UN

Estrategia General

El taller se divide en dos partes. En la primera y como introducción, se realizará una presentación en Power Point para contextualizar el proyecto en la Política Distrital. Enseguida se desarrollará un primer ejercicio lúdico individual, basado en la metáfora de “casa”, para conocer los puntos de vista acerca de los sentidos, aspectos, estrategias y actores de la evaluación. Posteriormente se fomentará una discusión grupal en la que se negociarán y priorizarán los sentidos y aspectos de la evaluación.

En la segunda parte del taller se recuperará el trabajo en grupo, se hará una presentación en Power Point sobre los elementos de la evaluación con el fin de enriquecer el debate y, se dará a conocer la matriz propuesta por el equipo del Programa RED, para discutir y negociar los aspectos propuestos.

Esta metodología permite recopilar tres productos: a) la visión individual y grupal que tienen los participantes sobre la evaluación; b) un conjunto jerarquizado de aspectos y sentidos, y c) negociación en torno a la organización de la matriz que afinará la propuesta de evaluación construida por el Programa RED.

Desarrollo

1. Presentación del taller y de sus objetivos (10 minutos).

I

2. Contextualización del programa “Alternativas educativas para el uso del tiempo extraescolar” (15 minutos): Se realiza una presentación en Power Point en la que se muestra la relación entre el Plan de Desarrollo, el Plan Sectorial de Educación, la Política de Infancia, el Programa Escuela – Ciudad - Escuela y el Proyecto “Alternativas para el uso del tiempo extraescolar”
3. Ejercicio Individual (15 minutos): A cada persona se le entrega una hoja con una imagen que representa una de las partes de la evaluación (sentidos, aspectos, estrategias y actores), similar a una parte de la casa (cimientos, habitaciones, pasillos y vías de acceso). Cada imagen tendrá adjunto un listado de opciones con frases que muestran tanto propuestas de las entidades involucradas en el programa, como propuestas del Programa RED (y se dejará un espacio para otras propuestas que los participantes quieran agregar) sobre la evaluación. Cada persona elegirá las que considere más relevantes según su criterio para pensar la evaluación.

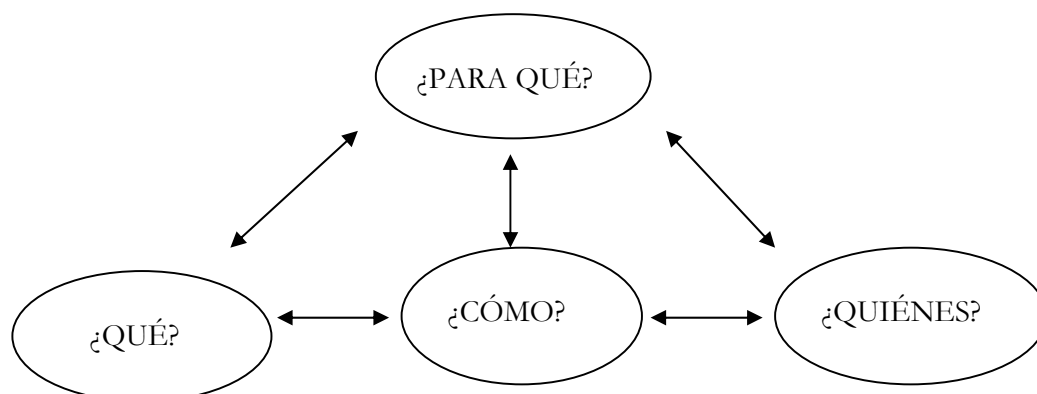
Cuando las personas tengan sus hojas nos dispondremos a guiar el ejercicio así:

- Hoja 1. Debe seleccionar y ubicar **tres** elementos del listado que considere son los cimientos de la casa, o sea, los **sentidos** de la evaluación.
 - Hoja 2. Debe seleccionar y ubicar en los espacios que representan las habitaciones de la casa, **seis aspectos** que considere se deban evaluar en el proyecto.
 - Hoja 3. Debe seleccionar y ubicar en los espacios que representan los pasillos y las escaleras, **cuatro estrategias** que consideren convenientes para evaluar.
 - Hoja 4: Debe seleccionar y ubicar en los espacios de los edificios y los dibujos de personas, **cinco actores individuales y colectivos (incluidas instituciones)** que deban realizar la evaluación.
4. Ejercicio Grupal (40 minutos):
 - Después de terminado el ejercicio individual se les indica que, en grupo, cada uno lea la lista de opciones que aparecen en sus hojas y comenten cuáles eligieron y por qué. Se ofrecerá a cada grupo un pliego de cartulina con el dibujo de la “casa” y se les pedirá que a partir de la discusión generada en el grupo, establecer acuerdos en la priorización y *selección* de los elementos que aparecerían en la casa así:
 - **Tres** sentidos de la evaluación: cimientos de la casa. ¿PARA QUÉ SE EVALÚA?
 - **Seis** aspectos: habitaciones. ¿QUÉ SE EVALÚA?
 - **Cuatro** estrategias e instrumentos de evaluación: pasillos y escaleras. ¿CÓMO SE EVALÚA?
 - **Cinco** actores individuales y colectivos: edificios y personas. ¿QUIÉNES DEBEN REALIZAR LA EVALUACIÓN?

Con ello se tendrá una imagen integrada de *casa – evaluación* y la construcción grupal de la propuesta.

Nota: se recogerán todas las hojas diligenciadas y se pegarán las carteleras de las casas.

(ESPACIO PARA DESCANSO Y REFRIGERIO - 15 minutos) – En este momento utilizamos los formatos para tabular la información contenida en las carteleras: sentidos, aspectos, estrategias y actores. Luego, escribimos en una cartelera los elementos con mayor puntaje así:



5. Plenaria. nos disponemos a recuperar y retroalimentar los datos consignados en las casas (50 minutos)
 - Se les pide que una persona por grupo presente a la plenaria la casa vista ya como una evaluación integral. Después de escuchar las exposiciones realizamos la presentación de nuestra propuesta en Power Point. Finalmente, damos lugar a comentarios y negociaciones en torno a lo presentado (30 min).
6. Conclusiones (10 minutos) Se recogerá en un comentario lo sucedido en el taller y se recordarán las conclusiones más importantes.

Tiempo total: 160 minutos (dos horas y 40 minutos)

Guía de taller con estudiantes usuarios de los talleres

Objetivo General: El taller busca fomentar un espacio de reflexión y proposición en torno a los aspectos que los estudiantes consideran son los más importantes a tener en cuenta para la evaluación del programa, e iniciar un proceso de participación y agenciamiento del estudiante en torno a la propuesta evaluativa.

Específicos:

A partir de un ejercicio lúdico se busca conocer la percepción de los estudiantes en torno a diferentes aspectos del proyecto.

Población Objetivo: Estudiantes inscritos en el programa y que participaron en algunos de los cursos ofrecidos (edades entre 10 y 18 años). Aproximadamente 30 personas.

Primera Parte

(10 minutos) Presentación del taller y de sus objetivos

(20 minutos) se divide a los estudiantes en tres grupos y se les da la siguiente instrucción:

Se guiará un ejercicio con los niños y niñas, en que se creará un escenario imaginario. En éste existe un programa radial del proyecto “Alternativas Educativas para el uso del tiempo extraescolar”. La emisora da a conocer al público los diferentes aspectos del proyecto. Se propone a los participantes escoger un nombre para el programa radial y se les indica que ellos están encargados del contenido de cada programa, y que en esta ocasión deben escribir, por grupos, un guión de una entrevista que se hará a otros estudiantes sobre los aspectos que consideran se deben evaluar. Las preguntas deben formularse en torno a la Incidencia (influencia del programa en su vida), el Impacto (influencia del programa en sus familias, sus colegios o en la comunidad), y sobre el Proceso (organización general del programa y sobre las actividades de los talleres).

Segunda parte

(30 minutos) Cada grupo elige a una persona de su grupo que será el “entrevistador” y a otra que será “el entrevistado”. Luego, se le pide al entrevistador del grupo 1 que entreviste al entrevistado designado del grupo 2, y así sucesivamente. Estas “entrevistas” deben ser grabadas en audio por la entidad, pues constituirán el material de análisis.

1. Cada entrevista debe durar 7 minutos, y para ello se contabiliza el tiempo, utilizando cuatro carteles que simulan la emisión del programa al aire, desde una cabina de radio, así: “AL AIRE”: “4 MINUTOS”: “ÚLTIMO MINUTO”: “FUERA DEL AIRE”: También se pueden recibir “llamadas al aire” con preguntas para el entrevistado.

Ficha

Encuesta

Encuesta

Anexo 2 Instrumentos Cualitativos

Guía para trabajo de campo prueba piloto

El objetivo del trabajo de campo a realizar entre el 24 de abril y el 12 de mayo, es llevar a cabo la aplicación de una prueba piloto de la propuesta de evaluación al proyecto *Alternativas Educativas para el uso del Tiempo Extraescolar*, construida conjuntamente entre la SED, las entidades oferentes, los talleristas y el Programa RED.

Esta prueba piloto consiste en recopilar información a través de diferentes estrategias e instrumentos, diseñados con base en las categorías analíticas establecidas en la matriz de evaluación. El análisis de la información sistematizada producirá en última instancia dos tipos de resultados:

Una primera evaluación del programa en torno a los aspectos establecidos y a los actores participantes, analizados e interpretados de manera crítica a la luz de los lineamientos y sentidos propuestos.

Afinar la matriz de evaluación en sí misma, en términos de los aspectos a evaluar, las estrategias y actores participantes en la evaluación.

La información que debe ser recabada en el trabajo de campo es de tipo cualitativo y cuantitativo, pues con ello se buscará dar cuenta de las percepciones que los actores tienen con relación al programa, bien sea a partir de la indagación masiva -lo que provee un panorama amplio-, o a través de la indagación a profundidad de determinados aspectos fundamentales.

Para recabar dicha información se requieren instrumentos concretos y claros, pero sobre todo una mirada compleja que permita advertir dinámicas, interrelaciones y procesos que suceden al interior del programa y en la cotidianidad de los talleres. En este sentido, se necesita una visión comprensiva por parte de quienes realizan el trabajo de campo, que registre lo necesario y aplique de manera acertada los diferentes instrumentos diseñados.

Dado que contamos con poco tiempo, los instrumentos apuntan a aspectos y actores muy específicos. Por eso, del correcto diligenciamiento de los instrumentos y de la adecuada aplicación de las técnicas cualitativas, dependerá la calidad de la información recopilada. Cuanto más logremos recuperar las percepciones de los actores, más fructífera será la evaluación.

1. Momentos del trabajo de campo

El trabajo de campo se configura en tres momentos paralelos a saber:

4. **Aplicación** de técnicas de recolección de información *in situ*.
5. **Registro**, esto es, consignar en primera instancia lo sucedido, “en bruto”.
6. **Sistematización** de la información. Se refiere a un segundo momento de tratamiento de la información recopilada, categorizada y vertida en un plantilla de sistematización (en medio magnético), que permite tener los resultados ordenados categóricamente y dispuestos para ser analizados.

2. Estrategias e instrumentos

Se han establecido cuatro estrategias principales de recolección de información:

- a) Observación etnográfica de sesión.
- b) Un taller con niños, niñas y jóvenes,
- c) Aplicación de encuestas.
- d) Realización de entrevistas semi-estructuradas.

Estas estrategias permiten recoger información amplia, que permitan posteriormente comparar la información por actores. A cada estrategia le corresponde un instrumento, así:

ESTRATEGIA	INTRUMENTO
1. Un taller con niños, niñas y jóvenes	a. Guía taller con niños, niñas y jóvenes. b. Guía de registro de taller.
2. Encuestas	a. Cuestionario de expectativas y satisfacción de estudiantes. b. Cuestionario de expectativas de padres/madres de familia.
3. Entrevistas	a. Entrevista a talleristas. b. Entrevista docente facilitador de la IED. c. Entrevista a docente del área.
4. La observación etnográfica	a. Guía de observación etnográfica de sesión. b. Instrumento de sistematización de observación.

3. Operatividad

El trabajo de campo a realizar se focalizará en una muestra de programas y ejes, que se realizan en diferentes localidades de Bogotá. Es importante tener en cuenta que estas visitas han sido concertadas con las entidades, los talleristas y la SED. (Ver Anexo Cronograma).

Se prevén tres visitas (una por sesión) por cada taller escogido, con el fin de aplicar las estrategias diseñadas. A cada visita asistirá, por lo general, una persona del equipo del Programa RED y un auxiliar de investigación para trabajo de campo.

En estas tres sesiones deben aplicarse las estrategias, según la concertación a la que se llegue con el tallerista en la primera visita. Recuerde que es fundamental respetar los tiempos y actividades propuestos por el tallerista y por tanto debemos ser puntuales y sensatos con las actividades a realizar.

Se establecerán parejas para las visitas, y con el coordinador del equipo se planeará el orden de las actividades a seguir. A la hora de distribuir el tiempo y las actividades de las tres sesiones, tenga en cuenta que algunas actividades previstas, como ciertas entrevistas, se llevarán a cabo por fuera del tiempo de la sesión, o con actores diferentes, como docentes de colegios o encargados de CADEL.

2. Guía de observación etnográfica por sesión

Entendemos por sesión a la unidad temporal básica en la que se concretan y desarrollan los programas y en donde se produce un *intercambio de saberes, relaciones e interacciones entre los estudiantes, talleristas, docentes y otros actores*. Por esto la sesión se convierte en la unidad de observación, pues su descripción detallada nos da información cualitativa y contextual.

Cada sesión puede entenderse como un conjunto relativamente ordenado de actividades programadas, que se deben desarrollar con los estudiantes. Pero al igual que en una clase o cualquier otra situación social, una mirada afinada puede dar cuenta de muchos otros sucesos mucho menos “ordenados”, de diferentes lógicas, dinámicas e interacciones entre los actores y los componentes propios de una situación social. La observación etnográfica permite entonces focalizar la atención en algunos aspectos, haciendo cortes temporales y espaciales, y reconstruirlos a través de una descripción detallada.

Aunque contamos con tres visitas a tres sesiones por cada taller, en las que se debe observar y tomar notas en diario de campo, el objetivo es hacer un registro detallado **de una sola sesión**. Aproveche la primera visita para preguntar y entender cómo funciona la sesión, de manera que luego pueda hacer el registro en alguna de las dos sesiones posteriores (excepto en la que realizaremos el taller con estudiantes).

1. Recomendaciones

Para garantizar el buen desarrollo de las observaciones, hacemos aquí algunas recomendaciones generales:

- Tenga en cuenta el horario asignado para realizar la observación. Preséntese en el lugar correspondiente con 30 minutos de anticipación para que pueda reconocer el lugar y tener una ubicación adecuada que le garantice el acceso a todas las actividades a desarrollar antes, durante y después de la sesión.
- Para realizar las observaciones busque un lugar apropiado que le permita tener una visión global del espacio y que no interfiera con la actividad.
- Para observar y registrar en su diario, lea previamente las categorías sugeridas en esta guía, pues es necesario que su registro brinde información precisa sobre los aspectos a evaluar.
- El registro debe hacerse en el diario de campo y luego debe ser reconstruido en un texto narrativo etnográfico en el que se describe todo lo observado según el orden en el que aconteció.
- Del texto etnográfico se desprenderá una primera clasificación de la información que será el producto final, esto es, la sistematización.
- Escuche pero también converse con los participantes, pues es necesario para recoger la información requerida. Pregúntese siempre *qué es lo que está pasando allí* y observe sobre las categorías expuestas en la siguiente tabla.

No olvide incluir siempre en su registro la información general de la sesión**2. Los aspectos a observar**

Las siguientes son los aspectos a observar. No se trata de llenar “cuadros” sino de registrar cuidadosamente lo que sucede en torno a estos aspectos, bien sea por presencia o ausencia. La información se registra primero en el diario de campo teniendo en cuenta lo requerido, y posteriormente se “vacía” en la rejilla de sistematización que también adjuntamos. No olvide sus sugerencias, comentarios y describir todo lo que considere relevante para nuestros propósitos.

Info. General	Fecha, Entidad que realiza el taller, Programa específico (danza, teatro), Localidad, Barrio, lugar general (IED, Parque), lugar específico (cancha, aula, biblioteca, etc.), Hora de la actividad (inicio-fin), Número de estudiantes, nombre del tallerista, Observador.		
Categoría de observación	Aspectos	Elementos claves	▪ Dimensión/ aspecto
Espacio y entorno	▪ El entorno (institución, calle, barrio) del lugar ▪ Características del lugar donde se realiza la sesión ▪ Condiciones del lugar ▪ Uso de los lugares	Observe condiciones de iluminación, ventilación, dimensiones del lugar. Indague por la calidad del espacio en relación con la actividad y el eje que se desarrolla (si es o no apropiado). Observe si se utilizan espacios barriales o locales y qué usos se le dan; observe en qué condiciones cambian el lugar o espacio de realización de las actividades.	▪ Servicio Infraestructura y materiales ▪ Tejido social: Uso de <u>espacios</u> barriales
Actores y relaciones	▪ Quiénes están presentes en el lugar de realización del evento	Observe quiénes están: tallerista, niños/as, jóvenes, docentes, otros (características). Indague de manera especial con los actores. el tema de la asistencia o inasistencia de los usuarios. Señale si el número de participantes es el usual y en qué circunstancias varía. Observe especialmente si algún padre/madre de familia participa o se vincula a la actividad y de qué manera, u otros actores. Observe los roles que toman los actores.	▪ Servicio: Asistencia y permanencia ▪ Tejido social: Vinculación de las familias

Actividades	Las características de los actores	Converse con los actores para saber de qué colegio provienen (uno o varios), edad, género, grados, etc.	Socio-afectivo: posibilidad de compartir con otras personas
	Características de la interacción entre los estudiantes	Observe o indague la existencia explícita de dinámicas de cooperación entre los participantes. Indague entre los niños/as y jóvenes si han tejido nuevos lazos de amistad. Observe interacciones en general.	- Socio-afectivo: creación de nuevos vínculos afectivos - Ético políticos: desarrollo de actitudes solidarias
	Características de la interacción entre los actores: estudiantes-tallerista.	Observe y describa cómo se relaciona el tallerista con los estudiantes, qué dicen ellos, cómo es el lenguaje utilizado en su comunicación.	General
	- La secuencia de eventos - Qué hacen los actores (antes, durante y después)	Observe y describa la manera en que transcurre el evento cronológicamente y cómo se articulan los momentos y actividades de la sesión.	
	Las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en la sesión.	Describa cuál es la estrategia pedagógica que usa el talleristas (clase magistral, taller, mixta, exposiciones, trabajo en equipo, evaluaciones, etc.).	Pedagógico: Metodología de sesión
	Materiales y recursos	Observe qué materiales se usan. Observe si se usan recursos del entorno y en qué circunstancias.	- Servicio: Infraestructura y materiales - Pedagógico: Uso de los <u>recursos</u> del entorno
	Nivel de participación en las actividades (a nivel cotidiano o micro)	Observe si los jóvenes participan activamente en las actividades. Si se dan procesos de negociación, proposición o decisión y en torno a qué aspectos. (formales, organizativos, pedagógicos, de conflicto, de creación, de modificación de la rutina, etc.)	Ciudadanía: Participación en la toma de decisiones

	▪ Disfrute de las actividades realizadas	Observe gestos corporales, expresiones verbales y converse sobre la percepción de diversión de los usuarios. Observe el ambiente en general.	▪ Ocio: disfrute de la actividad realizada
	▪ Los acontecimientos o sucesos extraordinarios que ocurren dentro de la sesión		General

Guía de entrevista a Talleristas

La entrevista es ante todo una charla fluida, en la que a partir de unos tópicos principales, se van articulando los diferentes niveles y aspectos. Las preguntas deben surgir en el contexto de lo expresado por el entrevistado, aunque debe intentar mantener un hilo en la conversación de manera que queden cubiertos los tópicos. La entrevista registrará el nivel *discursivo*.

Se sugiere como tópico generador preguntar cuáles son los productos o creaciones finales del taller que se está desarrollando, y los procesos de construcción individual y colectivo. A partir de ello explorar:

1. Cómo ha incidido el proyecto en los niños en los diferentes niveles (preguntas como por ejemplo: ¿El programa ha contribuido al aprendizaje de nuevos conocimientos en los estudiantes? ¿El programa ha contribuido a desarrollar nuevas habilidades por parte de los estudiantes, en la materia o eje específico en el que se dicta el taller? ¿Los estudiantes han mostrado interés y gusto por las actividades realizadas? ¿Ha identificado usted el desarrollo de actitudes de solidaridad, cooperación, colaboración entre los estudiantes? ¿El programa ha permitido fomentar el trabajo en equipo? ¿Los estudiantes valoran el trabajo en equipo?)
2. Cómo ha impactado el proyecto la comunidad (familia, escuela y entidad) indagar por los posibles impactos observados en estas instancias.
3. Procesos y rutas pedagógicas: Se trata de la concepción del programa, la metodología y las estrategias utilizadas por el tallerista (preguntas del tipo ¿Cómo y según qué criterios planea las actividades del taller en general y de cada sesión en particular? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas usadas? ¿Cómo ha funcionado esta estrategia con los niños, niñas y adolescentes? ¿Ha sido pertinente? ¿Cómo ha sido la asistencia de los niños, la motivación?)
4. Organización general. Se preguntarán por los aspectos de la prestación del servicio en términos de organización, relaciones institucionales, la comunicación y apoyo. (preguntas como: ¿Se han cumplido los horarios y las actividades propuestas dentro del cronograma inicial del proyecto? ¿Cómo ha sido su relación con la IED?, ¿ha recibido apoyo para la realización de sus actividades de la entidad y del colegio?)
5. Encuentros y tensiones. A partir de lo anterior explorar esos puntos clave, problemáticos, que tensionan las relaciones. En ese marco puede aparecer la pregunta por la coherencia entre la estrategia pedagógica de la entidad y la estrategia de la IED, las tensiones institucionales, interpersonales, etc.
6. Sugerencias y propuestas a futuro.

La realización de más o menos preguntas, o de nuevas formulaciones, dependerá de cada caso en particular y de lo sugerido por el entrevistador. Debe dar lugar a la emergencia de nuevos temas y posicionamientos.

Guía de sistematización de entrevista Talleristas

Nombre del entrevistado	Cargo del entrevistado
Taller	Entidad
Fecha	Entrevistador

Sintetice lo dicho por el entrevistado en torno a cada uno de los temas. Copie literalmente frases relevantes. Si no se tocó algún tema, déjelo en blanco. Si hay temas nuevos, indíquelos enseguida en cada uno de los niveles de afectación (incidencia, impacto o proceso)

Productos y creaciones

1. Cuáles son los productos o creaciones esperadas y/o desarrolladas en el taller
2. Cómo es el proceso de construcción de estas creaciones

Incidencia: afectación a nivel del sujeto a partir del proyecto

2. Cuáles son los aprendizajes en los niños/as
3. Desarrollo de nuevas habilidades
4. Interés y gusto de los estudiantes por las actividades del programa
5. Desarrollo de actitudes de solidaridad, cooperación, colaboración entre los estudiantes
6. Fomento del trabajo en equipo

Impacto: afectación a nivel del sujeto a partir del proyecto

1. Impacto y/o transformaciones en la familia
2. Impacto y/o transformaciones en la escuela
3. Impacto y/o transformaciones en la entidad

Proceso: Cómo se ha desarrollado el proceso pedagógico

1. Criterios de planeación de las actividades del taller y de cada sesión
2. Estrategias pedagógicas
3. Pertinencia de las estrategias con los niños/as
4. Características de la asistencia

Organización general: cómo ha sido la organización general y la prestación del servicio

1. Cumplimiento de horarios y actividades
2. Relación tallerista con la IED
3. Relación tallerista con la entidad

Encuentros y tensiones

1. A partir de lo anterior describa las principales tensiones y encuentros en el desarrollo del proyecto desde el punto de vista del tallerista.

Sugerencias y propuestas

II. Guía de entrevista Docentes Facilitadores

En el caso de entrevistar docentes facilitadores deberá hacerse énfasis en las transformaciones escolares y en la visión que tiene del taller como actor institucional. A partir de ello explorar:

1. Cómo ha incidido el proyecto en los niños en los diferentes niveles (preguntas como por ejemplo: ¿El programa ha contribuido al aprendizaje de nuevos conocimientos en los estudiantes? ¿El programa ha contribuido a desarrollar nuevas habilidades por parte de los estudiantes, en la materia o eje específico en el que se dicta el taller? ¿Los estudiantes han mostrado interés y gusto por las actividades realizadas? ¿Ha identificado usted el desarrollo de actitudes de solidaridad, cooperación, colaboración entre los estudiantes? ¿El programa ha permitido fomentar el trabajo en equipo? ¿Los estudiantes valoran el trabajo en equipo? ¿Qué incidencia tiene el taller en el rendimiento escolar de los estudiantes que participan en él?)
2. Cómo ha impactado el proyecto la comunidad (familia, escuela y entidad) indagar por los posibles impactos observados en estas instancias. ¿Qué impacto ha tenido o puede tener en la retención escolar la participación de los estudiantes en el programa?
3. Procesos y rutas pedagógicas: ¿Conoce las estrategias pedagógicas usadas? ¿Cómo ha funcionado esta estrategia con los niños, niñas y adolescentes? ¿Ha sido pertinente? ¿Cómo ha sido la asistencia de los niños, la motivación?)
4. Organización general. Se preguntarán por el papel del facilitador y su visión de los aspectos de la prestación del servicio en términos de organización, relaciones institucionales, la comunicación y apoyo. (preguntas como: ¿Cuál es el rol del facilitador? ¿cómo fue escogido para este papel? ¿Cuál es su motivación para hacerlo? ¿Cuál ha sido la relación que ha establecido el CADEL con el colegio o con usted respecto a este programa? ¿Cómo ha sido la interlocución que ha tenido usted con la entidad o el talleristas encargados de organizar y realizar los talleres en la Institución? ¿Cómo percibe la organización del proyecto?
5. Encuentros y tensiones. A partir de lo anterior explorar esos puntos clave, problemáticos, que tensionan las relaciones. En ese marco puede aparecer la pregunta por la coherencia entre la estrategia pedagógica de la entidad y la estrategia de la IED, las tensiones institucionales, interpersonales, etc.
6. Sugerencias y propuestas a futuro.

Guía de sistematización de entrevista a Docentes Facilitadores o de área

Nombre del entrevistado	Cargo del entrevistado
Taller	Entidad
Fecha	Entrevistador

Sintetice lo dicho por el entrevistado en torno a cada uno de los temas. Copie literalmente frases relevantes. Si no se tocó algún tema, déjelo en blanco. Si hay temas nuevos, indíquelos enseguida en cada uno de los niveles de afectación (incidencia, impacto o proceso)

Incidencia: afectación a nivel del sujeto a partir del proyecto

1. Cuáles son los aprendizajes en los niños/as
2. Desarrollo de nuevas habilidades
3. Interés y gusto de los estudiantes por las actividades del programa
4. Desarrollo de actitudes de solidaridad, cooperación, colaboración entre los estudiantes
5. Fomento del trabajo en equipo
6. Incidencia del taller en el rendimiento escolar

Impacto: afectación a nivel del sujeto a partir del proyecto

1. Impacto y/o transformaciones en la familia
2. Impacto y/o transformaciones en la escuela especialmente en la retención escolar
3. Impacto y/o transformaciones en la entidad

Proceso: Cómo se ha desarrollado el proceso pedagógico

1. Estrategias pedagógicas
2. Pertinencia de las estrategias con los niños/as
3. Características de la asistencia

Organización general: cómo ha sido la organización general y la prestación del servicio

1. Rol del facilitador
2. Escogencia y motivación del docente
3. Relación entre el colegio y el CADEL
4. Relación docente con el tallerista
5. Cumplimiento de horarios y actividades

Encuentros y tensiones

1. A partir de lo anterior describa las principales tensiones y encuentros en el desarrollo del proyecto desde el punto de vista del tallerista.

Sugerencias y propuestas

Anexo 4

Entidad	Sub - Categoría	Sesiones /semana	Total TC	Fechas	Hora	Lugar	Localidad
IDRD	Baloncesto	1	3	Lunes 24 de abril	1:30 P.M. - 2:30 P.M.	Polideportivo Atahualpa	Fontibón
				Ln 8 mayo			
				Mc 10 de mayo			
	Fútbol	1	3	Vn 28 abril	2:30 a 4:30	Parque Ciudad Montes	Puente Aranda
				Vn 12 mayo			
				Mc 17 mayo			
Asoldyt	Teatro	1	3	Sab 22 abril	9.00 am - 12:00 m	IED Policarpa Salavarrieta. Cll. 28 No. 5A-06	Santa Fe
				Sab 6 mayo			
				Sab 13 mayo			
Imago	Danza	1		Mt 25 abril	2 pm - 5 pm	IED Arborizadora Alta Cra. 43 # 70 A - 50 Sur, Sede A	Ciudad Bolívar
				Mt 9 mayo			
Minuto	Danza	1	3	Mc 26 abril	8:00 am - 11:00 am	IED Brasilia Calle 52 a Sur # 87 D 42	Bosa
				Mc 10 mayo			
				Mc 17 mayo			
T & T	Inglés	1	3	Mc 26 de abril	2:00 pm – 5:00 pm	IED Montebello Cra. 2a Este # 24 a - 20 sur	San Cristóbal
				Mc 10 de mayo			
				xxx			
Interlingua	Inglés	1	3	Mt 25 abril	2:00 pm – 5:00 pm	IED Estanislao Zuleta Cra, 7 c Este # 92 - 48 sur	Usme
				Jv 4 mayo			
				Mt 9 mayo			
Colsubsidio	Integral	1	3	Sa 22 de abril	8 a 12:30	IED Francisco de Paula Santander Calle 59C Sur No.88 D 40	Bosa
				Sb 29 de abril			